



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Literatura w terapii dzieci – warsztaty otwarte

Author: Anna Bautsz-Sontag

Citation style: Bautsz-Sontag Anna. (2015). Literatura w terapii dzieci – warsztaty otwarte. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Literatura w terapii

– warsztaty otwarte

Anna Bautsz-Sontag



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego
KATOWICE 2015



Literatura w terapii

– warsztaty otwarte



NR 3364

Literatura w terapii

– warsztaty otwarte

Anna Bautsz-Sontag

Redaktor serii: Pedagogika

Ewa Wysocka

Recenzent

Urszula Chęcińska

Redaktor

Magdalena Białek

Projektant okładki, stron tytułowych oraz działowych

Marcin Kasperek

Korektor

Jadwiga Gaździcka

Projektant układu typograficznego oraz łamanie

Paulina Dubiel

Copyright © 2015 by

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-8012-759-3

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-8012-760-9

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 11,0. Liczba arkuszy wydawniczych: 10,0. Cena 20 zł (+ VAT).

Publikację wydrukowano na papierze offset. kl. III, 90 g/m².

Do składu użyto kroju pisma Minion Pro oraz Straight EFN.

Druk i oprawę wykonano w drukarni EXPOL P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna (ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek).

Spis treści

Wstęp | 7

Rozdział 1. Słowo i tekst w terapii

- 1.1. Subiektywna ocena terapeutycznych tekstów literackich – bajki terapeutyczne i baśnie | 11
- 1.2. Pomysł na ekspresyjną pracę biblioterapeutyczną | 28

Rozdział 2. Terapeutyczne implikacje pracy z wykorzystaniem literatury

- 2.1. Terapia – relacja | 35
- 2.2. Terapia – rozumienie | 41
- 2.3. Terapia – zmiana | 50

Rozdział 3. Tekst literacki jako wyraz rozumienia

- 3.1. Relacja, rozumienie, zmiana w pracy biblioterapeutycznej | 61
- 3.2. Narracje towarzyszące | 69

Rozdział 4. Warsztaty otwarte – pomysły realizacji

Otwieranie pracy z grupą – warsztaty dla dzieci

- 4.1. Opowiadania dla dzieci | 79
- 4.2. Baśnie | 103
- 4.3. Bajki terapeutyczne i utwory wybrane przez dzieci | 121
- 4.4. Cykl „W Przedziwnej Krainie” oraz „Kropelki Życia” – biblioterapia ekspresyjna o emocjach | 131
- 4.5. Biblioterapeutyczne warsztaty otwarte dla dorosłych | 153

Zakończenie | 167

Bibliografia | 169

Summary | 173

Résumé | 175

Wykorzystanie literatury w terapii poprzez pracę nazywaną biblioterapeutyczną stało się w ostatnim czasie często realizowaną formułą. Rozwinął się również namysł naukowy nad biblioterapią. Ośrodki akademickie w Polsce zaangażowane są w tego typu badania naukowe.

Intuicja, że książki służą pomocą człowiekowi, że stanowią „mówione lekarstwo”, towarzyszyła rozumieniu literatury od wieków¹. Systematyczne badania nad faktycznym wpływem metafor literackich na funkcjonowanie intrapersonalne osoby rozpoczęto natomiast dopiero w ostatnim czasie. Pierwszymi tego typu eksploracjami były badania zrealizowane przez autorkę i opublikowane w książce *Literatura w terapii dzieci*.

Współcześnie wśród specjalistów zajmujących się biblioterapią wyłaniają się trzy stanowiska określające zarówno sposób wyboru tekstu terapeutycznego, jak i sposób jego interpretacji. Stanowiska te określić można symbolicznie jako „bajkoterapeutyczne”, „ekspresyjne” oraz „psychoanalityczne – bettelheimowskie”. Podział ten – dookreślony w pierwszym rozdziale, nie oznacza, że wskazane sposoby ujęcia nie przenikają się i nie uzupełniają wzajemnie. Zdecydowanie mogą być syntetycznie wykorzystywane – zwłaszcza w „ekspresyjnej” formule. Wskazanie różnic w każdym z podejść pomoże jednak w usystematyzowaniu kierunków obserwowanych we współcześnie rozwijanej biblioterapii.

Biblioterapia implikuje odniesienia związane z terapią. Mniej z tego typu określeniem pracy z tekstem kojarzą się działania związane z edukacją, treningiem czy wychowaniem, choć elementy tego rodzaju pracy również mieszczą się w formule biblioterapeutycznej. Najbardziej jednak

1 I. BORECKA: *Biblioterapia: teoria i praktyka: poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2001. E. TOMASIŁ: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994.

oczywiste – wprost wynikające z semantyki, rozumienie terapeutyczne, wydaje się wymagać doprecyzowania oraz wskazania zarówno zasobów, jak i niebezpieczeństw zawartych w możliwości terapeutycznego wykorzystania literatury. Stąd rozdział poświęcony spojrzeniu na terapię jako zmianę, relację i rozumienie. W nim postawione zostanie kluczowe pytanie dotyczące istoty biblioterapii i jej *sensu stricte* terapeutycznego oddziaływania.

Znaczące w pracy biblioterapeutycznej wydają się takie elementy jak wybór tekstu literackiego, zbudowanie relacji terapeutycznej, wskazywanie znaczenia metafor tworzone poprzez kierowanie do odbiorcy narracji towarzyszącymi. Wszystkie zostaną omówione w rozdziale trzecim.

Publikację zamyka prezentacja pomysłów realizacji ekspresyjnych biblioterapeutycznych warsztatów otwartych stworzonych i realizowanych przez autorkę oraz przez prof. Katarzynę Krasoń wśród studentów Uniwersytetu Śląskiego, a także wśród dzieci przedszkolnych. Zawarte w pracy przykłady pracy z wykorzystaniem literatury mają inspirować do tworzenia własnych realizacji. Warsztaty stanowią formułę otwartą, zatem ich projekt pozostaje jedynie wstępnym zamysłem, modyfikowanym w trakcie spotkań z konkretnymi osobami podczas działań biblioterapeutycznych.

Słowo i tekst w terapii

Rozdział 1



1.1. Subiektywna ocena terapeutycznych tekstów literackich – bajki terapeutyczne i baśnie

Biblioterapia to rodzaj pracy możliwej do wykorzystania i zrealizowania w wielu obszarach. W toczącej się wokół biblioterapii dyskusji rozpoznać można kilka stanowisk dotyczących zarówno wyboru tekstu literackiego, który stanowi punkt odniesienia w pracy, jak i sposobu jego interpretacji. Część specjalistów stoi na stanowisku poznawczym łączącym się z przekonaniem, że wspierająco i kojąco na trudności czytelnika działa tekst literacki zawierający kłopoty i dylematy zbliżone do jego faktycznej sytuacji. Mechanizmy psychologiczne uruchamiane podczas czytania sprzyjają udzieleniu wsparcia czytającemu. Takie stanowisko biblioterapeutyczne proponuje zasadniczo jasną i prostą formułę pracy – dobór tekstu adekwatnego do sytuacji czytelnika, zmagającego się z określoną trudnością¹.

Kolejne dwa stanowiska są do siebie zgoła podobne – różni je sposób dokonywania interpretacji tekstu. „Psychoanalityczna – bettelhaimowska” postawa dostrzega potencjał terapeutyczny nie we wprost kierowanym do odbiorcy tekście, ale w metaforach literackich. Symbolika tekstów literackich odzwierciedlająca najistotniejsze doświadczenia intrapersonalne osoby stanowi kwintesencję tego rodzaju ujmowania biblioterapii. Z kolei stanowisko „ekspresyjne”, korzystając z metafor, rozwija sposób ich interpretacji. Do obszaru werbalnego związanego z czytaniem dołączony zostaje obszar odczytania ekspresywnego.

Jakość tekstów literackich wykorzystywanych we współcześnie realizowanej biblioterapii jest zdecydowanie różna. Zwłaszcza w Internecie znaleźć można wiele propozycji biblioterapeutycznych budzących wąt-

¹ L. IPPOLDT, I. BORECKA: *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu czyli Wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław: PPSKAKiB, 1998; I. BORECKA: *Biblioterapia – nowa szansa książki*. Olsztyn: Wydawnictwa WSP, 1992.

pliwość w kwestii walorów zarówno literackich, jak i terapeutycznych. Popularność działań biblioterapeutycznych zdecydowanie obniżyła ich jakość, budując jednocześnie poczucie, że biblioterapeutą może zostać ktokolwiek – nie tylko osoba z przygotowaniem literaturoznawczym lub terapeutycznym, ale każdy czytający jakikolwiek tekst literacki.

Istotne pozostają pytania rodzące się w obliczu swego rodzaju ekspansji propozycji biblioterapeutycznych pojawiających się na rynku wydawniczym: czy każdy tekst jest terapeutyczny? czy każdy może napisać tekst literacki o wysokich walorach estetycznych i mający potencjał terapeutyczny? czy każdorazowy akt czytania możemy uznać za terapeutyczny? czy należy biblioterapię zarezerwować dla faktycznie profesjonalnych terapeutycznych działań, czy można spotkanie z literaturą piękną każdorazowo uznać za terapeutyczne?

Bajki terapeutyczne stanowią syntezę zamysłu biblioterapeutycznego – tworzone są *sensu stricto* w celu wspierania rozwoju. Konstruowane zazwyczaj przez specjalistów – pedagogów, psychologów, terapeutów, skupiają swą treść wokół problemów psychologicznych potencjalnie przeżywanych przez dziecko. Zawierając w fabule treści odzwierciedlające doświadczenia intrapsychiczne, jak: lęk, konflikty wewnętrzne, trudności związane z rozwojem własnej tożsamości i samooceny, relacje rówieśnicze, relacje z osobami znaczącymi, rozumienie i identyfikacja emocji. Szczegółowy opis sposobu konstruowania bajek terapeutycznych, teoretycznych podstaw ich tworzenia oraz klasyfikacji tego typu opowiadań znajdzie czytelnik w książce *Literatura w terapii dzieci*².

Bajki terapeutyczne posiadają osnowę fantastyczną, jednak fabuła często wprost odnosi się do obszaru doświadczeń psychicznych. Tego typu zabieg sprawia, że bajki terapeutyczne dotyczą trudności bliskich dzieciom. Zatem poprzez czytanie takich historii, opowiadań dziecko konfrontuje się z własnymi doświadczeniami psychicznymi – zostają one zwerbalizowane, nazwane, określone. Zazwyczaj opowiadanie terapeutyczne zawiera również propozycję sposobu poradzenia sobie z trudną

2 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Wacław Walasek, 2013.

sytuacją. Wskazuje, jak można pokonać lęk, przezwyciężyć nieśmiałość, pokonać w sobie zazdrość wobec rodzeństwa lub jak zdobyć przyjaciół.

Nazywane bajkami terapeutycznymi utwory nie są bajkami *sensu stricto*. Nie mają bowiem formy bajki – krótkiego, wierszowanego utworu literackiego, zawierającego morał. Są to opowiadania. Niestety często tego rodzaju teksty dla dzieci mają znikome walory estetyczne, literackie. Zdarza się niezwykle często, że fabuła bajek terapeutycznych jest banalna, słabo zawiązana, nieintrygująca, mało ciekawa, postacie „płaskie”, zbyt naiwnie zarysowane, niepociągające młodego czytelnika, z kolei narracja, użyty język – mało poetycki, liryczny, zbyt szorstki, zbyt profesjonalny przez używanie zwrotów raczej psychologicznych niż metaforycznych. Tego rodzaju zastrzeżenia wobec bajek terapeutycznych to oczywiście osobiste spostrzeżenia autorki. Niemniej uwagi takie poddawane są dyskusji wśród specjalistów zajmujących się biblioterapią. Poza rozważaniami dotyczącymi samej formy bajek terapeutycznych tego typu zastrzeżenia rodzą również pytania związane ze sposobem percepcji utworów literackich przez dzieci. Pytanie dotyczy bowiem tego, czy treści zawarte w biblioterapeutycznym utworze literackim powinny być dziecku podane wprost – bezpośrednio opisując konkretną sytuację psychologiczną, ubierając ją jedynie niejako w literacką osnowę. Czy też dla terapeutycznego odbioru literatury „wystarczy” jakościowo dobry, metaforyczny utwór, wskazujący na przeżywane doświadczenia psychiczne nie wprost, ale w sposób symboliczny. Metaforyczne, symboliczne wskazywanie znaczeń o charakterze terapeutycznym oddziałuje również na poziomie nieświadomym, przekazując treści zawarte w metaforach nie tylko bezpośrednio w czasie ich percepcji, ale również po ich poznaniu.

Wśród obecnych na rynku wielu pozycji opisywanych jako bajki terapeutyczne autorka pozwoliła sobie zwrócić uwagę na kilka, wskazujących ich cechy charakterystyczne oraz przydatność w pracy terapeutycznej.

Pierwszą serią opowiadań terapeutycznych są dwuczęściowe *Bajki na dobry sen* Gerlinde Ortner³ wydane przez oficynę Świat Książki. Opo-

3 G. ORTNER: *Bajki na dobry sen*. Warszawa: Świat Książki, 1995; IDEM: *Nowe bajki na dobry sen*. Warszawa: Świat Książki, 1996.

wiadania zawarte w tej publikacji podejmują problemy psychologiczne typowe dla małych dzieci, takich jak: moczenie nocne, lęk przed dentystą lub psem, złe sny, kłamstwo, nieposłuszeństwo, jękanie, bycie wyśmiewanym, śmierć kogoś bliskiego, kłótnie rodziców. Autorka książek kieruje opowiadania do młodego odbiorcy, niemniej równie istotną kwestią jest dedykowanie ich rodzicom. Na stronie tytułowej książek znajduje czytelnik wzmiankę, że jest to „poradnik dla rodziców”. Struktura publikacji Gerlinde Ortner składa się z opowiadań terapeutycznych dotyczących konkretnego problemu psychologicznego, po których każdorazowo zamieszczono opis w formie „Uwag dla rodziców”. Zawierają one informacje przybliżające dorosłym – opiekunom psychologiczne znaczenie problemu przeżywanego przez dziecko, co ma na celu pogłębienie rozumienia doświadczanych przeżyć. Celem jest wzbogacanie wiedzy rodziców na temat psychologicznego funkcjonowania dzieci – prawidłowości rozwoju psychologicznego, doświadczanych potrzeb, lęków. Jak pisze autorka, „niewiedza rodziców jest przyczyną niedostrzegania podstawowych niekiedy, psychicznych potrzeb dzieci i braku zrozumienia dla ich różnorodnych problemów, wynikających z kolejnych etapów rozwoju dziecka, [...] stawiane dzieciom zadania powinny być dostosowane do aktualnych możliwości i zdolności dziecka, a ponadto powinny być formułowane w zrozumiałym dla niego języku”⁴.

Każde z opowiadań rozpoczyna wprowadzenie nawiązujące do problematyki podejmowanej w danej bajce. Rodzice znajdują w książkach Ortner praktyczne wskazówki dotyczące tego, jak rozumieć i jak radzić sobie z przeżywanymi przez dziecko trudnościami. Nieodpowiednie reakcje rodziców na zachowania dziecka wynikające często z prawidłowości rozwojowych utrwalają bowiem nieprawidłowy wzorec zachowań. Reakcje adekwatne z kolei mogą wygasić negatywne i trudne zachowania. Przykłady podawane przez autorkę w rozdziale „Jak rodzice powinni właściwie motywować swoje dziecko” unaoczniają opisywane mechanizmy psychologiczne, takie jak: naśladownictwo, wygaszanie, wzmacnianie, stosowanie pochwał, nagród i kar.

4 Ibidem, s. 9.

Bajki na dobry sen stanowią z całą pewnością cenne źródło wiedzy psychologicznej z obszaru rozwoju dziecka oraz podstawowych elementów dotyczących relacji wychowawczych. Opowiadania zawarte w książkach czasem są ciekawe i zajmujące, czasem zbyt oczywiste – dotykane problemy bywają podane zbyt wprost. Jednak wartość publikacji uznać można za wysoką ze względu na walory psychoedukacyjne. Wartość estetyczna i literacka opowiadań stworzonych przez Gerlinde Ortner zostać może oceniona z kolei przez literaturoznawców. Istotą publikacji jest jednak nie opowiadanie jako dzieło literackie, ale jako narzędzie wspierania rozwoju dziecka oraz komunikacji na linii dorosły – dziecko.

A oto krótki fragment opowiadania *Wieża prawdy* na zachętę dla czytelników nieznających dotąd bajek Gerlinde Ortner:

„Kochany zajączku powiedz nam, jak do wieży prawdy trafić mamy?”

„Ja jestem jeszcze za mały, nie pytajcie mnie. Ale sarenka z pewnością wam pomoże”, odpowiedział zając i pobiegł w podskokach w las. Bliźniaczki znalazły sarenkę: „Kochana sarenko powiedz nam jak do wieży prawdy trafić mamy?” [...] Jeleń potrząsnął głową i dostojnie ruszył przed siebie. Dziewczynki miały trudność, żeby nadążyć za nim. Kiedy las stał się bardziej gęsty, siostry wskoczyły na grzbiet jelenia. Tak jechały przez pewien czas, aż nagle...

Kolejną publikacją, na którą zwrócić warto uwagę wśród pozycji biblioterapeutycznych, jest propozycja Doris Brett *Bajki, które leczą*. Pomysł autorki na tworzenie opowiadań terapeutycznych jest zdecydowanie różny od opisanej wcześniej koncepcji Ortner, a także od bajek stworzonych przez Marię Molicką.

Doris Brett proponuje, by historie opowiadane dzieciom zawierały fabułę, świat przedstawiony oraz postacie jak najbardziej zbliżone do faktycznej sytuacji dziecka. Korzystając z mechanizmu identyfikacji, stworzony zostaje bajkowy, bliski dziecku świat, przedstawiający bliskie dziecku doświadczenia intrapsychiczne. Ponadto nazwanie przeżyć dziecka wspomaga proces identyfikacji oraz werbalizacji doświadczanych trudności. Małe dzieci mają bowiem kłopot z określeniem, wskazaniem,

nazwaniem własnych przeżyć. Ich werbalizacja przez dorosłego w opowiadanej historii sprzyja wzrostowi poczucia bezpieczeństwa – uczucia zostają nazwane, nie są tłumione lub wypierane, a zarazem opisywane jako przydarzające się niejako „obok” – przeżywa je bohater historii. Tego rodzaju kontakt z dzieckiem – nawiązywany za pośrednictwem opowiadanych historii, daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, ponadto przynosi mu poczucie bycia zrozumianym. Więź tworzona w trakcie wspólnego opowiadania historii staje się jednym z najistotniejszych elementów wspierania dziecka, wyjaśniania mu zarówno otaczającej go rzeczywistości zewnętrznej, jak i przeżyć wewnętrznych.

Forma opowiadań terapeutycznych zaproponowana przez Doris Brett jest łatwa w jej konstruowaniu, przystępna i czytelna. Służy nie tworzeniu utworów literackich, ale posługiwaniu się opowiadaniem w celu budowania wspierającego kontaktu z dzieckiem. Autorka poświęca kolejne rozdziały książki opisywaniu sytuacji, takim jak koszmary nocne, lęki, rozwód rodziców, pobyt w szpitalu, ból, śmierć kogoś bliskiego. Każdy z problemów omawia w części wstępnej rozdziału. Opisane są tu właściwe danemu zjawisku psychologicznemu mechanizmy, reguły, towarzyszące mu emocje, możliwe reakcje. Wskazane zostaje rozumienie danego doświadczenia psychologicznego. Następnie Brett prezentuje opowiadanie podejmujące dane zagadnienie – jest ono przykładem tego, w jaki sposób autorka proponuje, by opowiedzieć dziecku o przeżywanej przez niego trudnej sytuacji. Opowiadania te mają charakter realistyczny, nie ujawniają się w nich elementy magiczne, odnoszą się w sposób bardzo bezpośredni do faktycznej sytuacji dziecka.

Oto niedługi fragment tworzonych przez Brett opowiadań:

Była kiedyś dziewczynka o imieniu Ania, która mieszkała w dużym ceglanym domu z mamusią i tatusiem, oraz dużym, czarnym psem. Ania miała pięć lat i czasami czuła się jak bardzo ważna dorosła osoba, która potrafi dużo zrobić sama, na przykład umie zawiązać sobie sznurowadła i zdecydować, w co się ubierze. Ale czasami czuła się jak malutka dziewczynka, która czegoś się boi i chce przytulić się do mamusi i nigdy, nigdy jej nie opuszczać. [...] Możesz więc sobie wyobrazić, że kiedy pewnego dnia jadła śniadanie [...], a jej tatuś

powiedział „Aniu, za tydzień rozpoczynają się zajęcia przedszkolu”, to zaczęła się bardzo, bardzo martwić...⁵

Formuła „leczących bajek” przybliży w sposób dostępny i bezpieczny trudności, z jakimi zmagają się młody człowiek. Opowiadanie tak sformułowanych historii przez rodzica wzmacnia poczucie bezpieczeństwa dziecka, wzmacnia ich więź, przynosi poszerzenie rozumienia własnych intrapsychicznych doświadczeń.

Pytanie, jakie nasuwa się w kontekście umieszczania tego typu „leczących bajek” w kręgu biblioterapii, zasadza się na refleksji, na ile można rozszerzać ten krąg. Pierwotnie termin biblioterapia zarezerwowany był dla utworów literackich, które same w sobie – już jako dzieła literackie, miały potencjał terapeutyczny. Współcześnie tworzone „na zamówienie” bajki terapeutyczne z literaturą mają coraz mniej wspólnego. Stają się z kolei jedynie narzędziem pracy wspierającej rozwój dziecka lub pracy terapeutycznej. Tego rodzaju utwory terapeutyczne, aczkolwiek nie koniecznie literackie, „wtopione” zostały w obszar literatury biblioterapeutycznej – czy słusznie? Pytanie to pozostaje otwarte. Ma służyć dyskusji i refleksji nad rozległością współczesnej biblioterapii.

Ponadto warto zwrócić uwagę na kwestię profesjonalizmu w tworzeniu bajek terapeutycznych. Przywoływane w niniejszej pracy pozycje Brett, Ortner czy Molickiej pomimo wątpliwości dotyczących ich walorów literackich, czy artystycznych, prezentują walory terapeutyczne – tworzone są przez specjalistów w zakresie psychologii klinicznej dziecka oraz terapii. Niestety, na rynku znaleźć można wiele pozycji wskazywanych jako biblioterapeutyczne, a stworzonych przez osoby niekompetentne, mało twórcze – tego typu opowiadania dla dzieci znamionuje infantylizm, nadmierna prostota, banalność. Wydaje się, że dla osób zajmujących się biblioterapią w sposób profesjonalny tego rodzaju publikacje stanowią przykre nadużycie. Zwłaszcza literaturoznawcy oburzają się, gdy utwory oceniane jako mało wartościowe pod względem artystycznym uznaje się za biblioterapeutyczne.

5 D. BRETT: *Bajki, które leczą*. Przeł. M. TRZEBIATOWSKA. Gdańsk: GWP, 2003, s. 119–120.

Można odnieść wrażenie, że odejście w ostatnim czasie od utworów artystycznych – dzieł literackich, takich jak baśnie, wiersze dla dzieci, opowiadania i bajki dla najmłodszych, oraz błyskawiczny rozwój szeroko rozumianych bajek terapeutycznych zużył potencjał biblioterapeutyczny *sensu stricto* i nieco go wypaczył. Zakłada się bowiem, że kający, leczący jest kontakt z literaturą jako sztuką – kontakt z dziełem literackim. W nim bowiem zawarte są najistotniejsze zagadnienia związane z zarówno intrapsychicznym, jak i interpersonalnym funkcjonowaniem osoby. Wartościowy utwór literacki zazwyczaj niesie w sobie nie tylko przesłanie moralne lub estetyczne, ale również rozumienie człowieka jako osoby⁶.

Zatem być może warto w gronie osób zajmujących się biblioterapią zweryfikować utwory, z których korzysta się, proponując dzieciom lub dorosłym biblioterapeutyczne wsparcie. Być może doceniając wartość dobrze stworzonych bajek terapeutycznych, sięgać należałoby częściej do literatury pięknej, by to właśnie w niej – wracając do źródeł, odnajdywać terapeutyczne pokłady słowa.

W Polsce najbardziej znaną osobą tworzącą bajki terapeutyczne jest Maria Molicka. Pomysł *Bajkoterapii* Marii Molickiej skierowany jest przede wszystkim do dzieci mających trudności w zakresie zaburzeń nerwicowych. Szczególnym obszarem funkcjonowania intrapsychicznego, na który zwraca uwagę Molicka, są dziecięce lęki. *Bajkoterapia* zawiera opis zarówno obrazu klinicznego, jak i psychopatologii dziecięcych lęków. Ponadto autorka dokonuje charakterystyki kontekstu odniesień, jaki może powodować wzrost poziomu lęku u dziecka: wskazuje tutaj na aspekt rodziny – niepełnej, splątanej, niezwiązanej, współzależnionej, a także na takie obszary relacji dziecka z otoczeniem, jak rówieśnicy, telewizja oraz szkoła.

Poza fachowym i rzetelnym opisem zjawisk psychologicznych związanych z powstawaniem i utrzymywaniem się lęków u dzieci Maria Molicka dokonuje w drugiej części *Bajkoterapii* opisu biblioterapii jako

6 E. KONIECZNA: *Baśń w literaturze i filmie: rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2005.

osadzonej w koncepcji poznawczo-behawioralnej. Wskazuje na cechy i strukturę bajek terapeutycznych, również tych, które autorka sama proponuje dzieciom. Opisuje również znaczenie baśni w pracy terapeutycznej. Teoretycznego opisu bajkoterapii dopełniają dwie kolejne książki Marii Molickiej *Bajki terapeutyczne*. Podobnie jak w książkach Ortner czytelnik znajdzie tutaj „bajki-lekarstwa” na kolejne trudności przeżywane przez dzieci, zwłaszcza zaś na doświadczane lęki. Pierwsza część *Bajek terapeutycznych* zawiera wprowadzenie, w którym każda z bajek zostaje opisana – wskazany jest główny temat, główny bohater, wprowadzone postacie oraz tło opowiadania. Pomaga to w nakreśleniu, która z bajek „omawia” konkretny problem psychologiczny i w jaki sposób prezentuje jego rozumienie. Bajki podejmują tematy związane z lękiem przed porzuceniem, separacją, ciemnością, lękiem związanym z bólem i uszkodzeniem ciała, zabiegiem chirurgicznym, lękiem przed śmiercią, odrzuceniem przez grupę, lękiem związanym z nadużywaniem przez rodziców alkoholu.

Bajki psychoedukacyjne oraz psychoterapeutyczne tworzone przez Marię Molicką zazwyczaj posiadają rozbudowaną, długą fabułę, zawierają elementy magiczne, fikcyjne, ciekawe, bliskie dzieciom postaci. Zdarza się, że dla małych dzieci, podczas czytania w grupie, opowiadania są zbyt długie i nużące – łatwiejsze dla dzieci w ich percepcji jest opowiadanie fabuły. Poniżej zaprezentowany jest krótki fragment jednej z bajek terapeutycznych:

Myszka ostrożnie wzięta do łapki szkło i przyłożyła do oka.
W jednej chwili pokój stał się czerwono-żółto-fioletowy.
– Jest cudownie – szepnęła zachwycona tą niezwykłą urodą
miejsca odmienionego przez malutki kawałek szkła.
– To jest twój największy skarb? – spytała myszka.
– Tak – kiwnęła główką bardzo zadowolona Zuzi-Buzi.
Ucieszyła się, że przyjaciółka podzieliła jej zachwyt. [...] ⁷
Nagle skrzypnęły drzwi⁷.

7 M. MOLICKA: *Bajki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP, 1999, s. 84.

Poza tworzonymi dla wspierania rozwoju dzieci bajkami terapeutycznymi wartościowym wydaje się sięganie zarówno do klasycznej, jak i współcześnie tworzonej literatury dla dzieci. Korzystanie z tego typu pozycji sprawia, że w pracy biblioterapeutycznej wraca się do źródeł. Terapeutyczne staje się bowiem spotkanie z metaforami zawartymi w utworach literackich.

Wskazać można wiele wartościowych książek dla dzieci. Nie sposób wyliczyć wszystkich wartych zainteresowania pozycji, które zarówno w relacji rodzice – dzieci, jak i w relacji terapeutycznej można by wykorzystywać do wspierania rozwoju dziecka. W niniejszej publikacji autorka zdecydowała się jednak na zwrócenie uwagi na kilka książek, z których sama korzystała w pracy z dziećmi. Stanowią one bardzo dobry przykład współcześnie powstającej, a także obecnej od lat na rynku literatury dla dzieci. Wszystkie z nich są chętnie czytane przez najmłodszych. Zatem warto korzystać z ich ciekawej i inspirującej formuły, również w działaniach terapeutycznych.

Książkami tworzonymi przez pisarkę-psychologa są kolejne opowiadania Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. *Królewna, Lucjan – lew jakiego nie było, Kosmita* łączą w sobie walory estetyczne – literackie i terapeutyczne. Opowiadania te zawierają wiele metafor możliwych do wykorzystania w rozmaity sposób. Jakość ich rozumienia zależy od percepcji oraz potrzeb i indywidualnych doświadczeń intrapsychicznych małego odbiorcy. Nawet mówiący o określonym zaburzeniu rozwoju – autyzmie, *Kosmita* pozostawia przestrzeń dla szerokich interpretacji.

Roksana Jędrzejewska-Wróbel buduje ciekawy i barwny świat przedstawiony. Postacie kreowane w opowiadaniach autorki są wyraziste i bliskie dzieciom. Ponadto książki wydane są w sposób zachęcający do ich czytania – opatrzone są pięknymi, kolorowymi ilustracjami, w inspirujący i zabawny sposób dopełniającymi tekst.

Dzieci zasłuchane w toczącą się akcję opowiadań w różny sposób rozumieją znaczenie historii przedstawionych w kolejnych przygodach bohaterów. Metaforyka opowiadań Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel umożliwia dokonywanie głębokich i bardzo indywidualnych interpretacji, poszerzających samoświadomość oraz samorozumienie. Każde

z dzieci może dostrzec siebie i swoje przeżycia w fabule utworu. Podobieństwa te nie są jednak ukazane wprost, w sposób bezpośredni, ale nakreślają je metafory, budując przestrzeń do odkrywania tego, co w nich zawarte. Tocząca się w opowiadaniach akcja jest zaskakująca, nieprzewidywalna, pomysłowa. W jej tok wplecione są opisy uczuć i przeżyć bohaterów, które w adekwatny i przejrzysty sposób ukazują specyfikę funkcjonowania emocjonalnego i intrapsychnicznego małych bohaterów. Możliwości czerpania z tak skonstruowanych opowiadań są ogromne. Z kolei dzieci z zaciekawieniem śledzą losy bliskim im bohaterów.

Podobne w swej metaforycznej strukturze są baśnie. Klasyczne baśnie braci Grimm, jak również baśnie Hansa Ch. Andersena czy też *Baśnie z tysiące i jednej nocy* podejmują wiele ważnych dla dzieci zagadnień związanych z funkcjonowaniem intrapsychnicznym. Zarówno świat przedstawiony, jak i postacie baśniowe prezentują w metaforyczny sposób najistotniejsze w rozwoju intrapsychnicznym osoby elementy. Szczegółowy opis rozumienia treści baśniowych i ich interpretacji w sposób psychoanalityczny znajdzie czytelnik w pracy Bruno Bettelheima⁸, a także w pracy autorki *Literatura w terapii dzieci*⁹. Niniejsza praca poświęcona jest praktycznym możliwościom czerpania z literatury, stąd też pominięte zostały zagadnienia teoretyczne. Zainteresowanych czytelników odsyła się do wcześniej wskazanych pozycji.

W pracy biblioterapeutycznej sięganie do baśni ma wielowymiarowy kontekst. Walorem baśni jest bowiem nie tylko ich „terapeutyczność”, ale również aspekt estetyczny, możliwość spotkania z dziełem sztuki – pięknym językiem, wzbudzającą zainteresowanie i ekscytację fabułą oraz obecnymi od wieków w świadomości osób historiami archetypicznymi. I tak jak z trudem powiedzieć można o bajkach, że stanowią utwory wartościowe pod względem literackim, tak nie sposób nie przyznać baśniom należnego im miana dzieł sztuki. Poza ocenami i opiniami literaturoznawców na bezsprzeczne walory baśni wskazuje od wieków

8 B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne, czyli o znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANIEK. Warszawa: PZWL, 1985.

9 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci...*

nieślabnąca chęć ich słuchania przez dzieci. Czerwony Kapturek, Śpiąca Królewna, Jaś i Małgosia, Mały Jaś wydają się bohaterami literackimi, którzy koniecznie muszą towarzyszyć dzieciom w ich rozwoju i bez których trudno wyobrazić sobie dzieciństwo.

Zatem dzieci niezmiennie od lat chętnie wsłuchują się w przygody baśniowych bohaterów. Percepcja treści baśni staje się bardziej przystępna dla małych dzieci, gdy jej czytaniu lub opowiadaniu towarzyszy pokazywanie ilustracji. Nowe wydania baśni, jak chociażby *Baśnie braci Grimm* przygotowane przez oficynę Media Rodzina, mają piękne ilustracje – dzięki temu treści zawarte w baśniach są jeszcze bardziej atrakcyjne dla małych odbiorców.

Poza wskazanymi klasycznymi baśniami nakładem oficyny Media Rodzina ukazała się seria baśni z całego świata – znalazły się w niej baśnie afrykańskie, celtyckie, arabskie, chińskie i baśnie Indian. Pięknie wydane książki zachęcają do ich czytania. Treści zawarte w kolejnych tomach – z kolejnych części świata, są zarówno charakterystyczne, specyficznie naznaczone, jak i uniwersalne. Odnaleźć można w nich i podobieństwa do baśni powstałych w kulturze europejskiej i różnice wynikające właśnie z odmienności kulturowej. Poznawania tychże podobieństw i różnic stanowi cenny walor edukacyjny. Czerpać można jednak z tej serii baśniowej w sposób terapeutyczny – w wielu historiach pochylić można się nad kolejnymi metaforami, odnajdując w nich własne, bliskie doświadczenia.

Baśnie H.Ch. Andersena nie mieszczą się w obszarze znaczeń wskazanych przez Bruno Bettelheima, jednak ich wartość jako dzieł sztuki oraz symbolika w nich zawarta służyć może otwartym interpretacjom. Niektóre z baśni Andersena są trudne dla dzieci. Warto właściwie rozpoznać wiek dziecka, w którym będzie ono już w stanie spotkać się z treściami wyrażonymi w tych utworach, jak chociażby w baśni o *Dziewczynce z zapalkami*. W niniejszej pracy zamieszczone są przykłady pracy biblioterapeutycznej opartej właśnie na dziełach Andersena.

Nieczęsto sięga się w pracy biblioterapeutycznej do poezji dla dzieci. Ta wydaje się niezwykle wartościowa – zabawna, opisująca rzeczywistość w sposób krótki i zwięzły, dająca jasne zasady co do odpowiednich

zachowań moralnych. Do poezji dziecięcej, a także do serii książeczek „Poczytaj mi Mamo”, wydanych niedawno przez Naszą Księgarnię warto powracać i czerpać z nich edukacyjne i terapeutyczne treści.

Wobec takiego opisu literatury dziecięcej ważne wydaje się podkreślenie, iż nie wszystkie utwory służyć mogą w jednakowym stopniu *sensu stricto* biblio-terapeutycznemu działaniu – terapeutycznemu w sensie wprowadzania zmiany, dawania nowego doświadczenia, kojenia, leczenia. Często literatura dla dzieci staje się biblio-edukacyjna, wspiera rozwój, daje odprężenie, pomaga zrozumieć świat i samego siebie. Staje się wówczas biblioterapeutyczna w szerszym sensie – wspomaga rozwój.

Zatem niektóre z utworów uznać można za posiadające szczególnie potencjał terapeutyczny, co oznacza, iż podejmują one treści służące terapii w pełnym znaczeniu tego słowa. Mogą służyć „leczeniu duszy” – zmaganiu się z konkretnym problemem psychicznym. Z kolei część literatury dla dzieci uznać można za biblioterapeutyczną w sensie szerszym, co wskazuje na to, iż utwory te pomagają dzieciom wzrastać, rozumieć, poznawać, ale nie dotyczą bezpośrednio danego problemu psychologicznego.

Z jednej strony tego rodzaju poziom potencjału terapeutycznego zależy od samego tekstu – konstrukcji metafory w nim zawartej. Z drugiej jednak strony zależy w równie dużym stopniu od odbiorcy – od jego percepcji tekstu nałożonej na indywidualne doświadczenia intrapsychiczne. Jako przykład tego typu rozróżnienia jakości wpływu terapeutycznego tekstu na czytelnika może być książka Katarzyny Kotowskiej *Jeż*. Dla dziecka adoptowanego lub rodziców adoptujących dziecko opowieść ta stać się może szczególnie terapeutyczna. Poruszyć może bowiem te emocje, które są najbardziej żywe właśnie w osobach przeżywających tego typu sytuację. Wskazać można wówczas, iż działanie biblioterapeutyczne jest wąskie – ukierunkowane na ściśle określony problem, o którym bezpośrednio lub pośrednio (w metaforze) opowiada tekst. Jednak również dla dzieci niespotykających się z zagadnieniem adopcji historia Jeża może być poruszająca i pobudzająca do samorozwoju oraz do wzrostu rozumienia w różnych obszarach. Można mówić wówczas o szerokim biblioterapeutycznym działaniu danego tekstu.

Tak więc zastosowanie „biblioterapeutyczności” danej publikacji może być szeroki lub wąski. Zależy on z kolei zarówno od nasycenia potencjału terapeutycznego tekstu, jak i od doświadczeń intrapsychicznych odbiorcy.

Nasycenie potencjału terapeutycznego tekstu zależne jest od:

- ukierunkowania treści;
- natężenia i opisu (identyfikacji) emocji zawartych w tekście;
- skoncentrowania fabuły na konkretnym problemie psychicznym (na poziomie świadomym – bezpośrednio w tekście, lub na poziomie nieświadomym – pośrednio w metaforach literackich);
- poziomu otwartości możliwych interpretacji.

Jednocześnie jednak dany tekst stać się może silnie terapeutyczny dla osoby identyfikującej swoje doświadczenia intrapsychiczne z obecnymi w metaforach literackich znaczeniami, a biblioterapeutyczny w szerszym znaczeniu – biblio-edukacyjny dla osoby, która nie posiada w swoim repertuarze doświadczeń intrapsychicznych przeżyć bliskich tym prezentowanym w utworze literackim¹⁰. Zatem dla dziecka przeżywającego lęk przed byciem odrzuconym bajka terapeutyczna o Kajtku, Małym i Grubym lub baśń o najmłodszym bracie Jasiu stają się biblioterapeutyczne w ścisłym, wąskim znaczeniu – podejmują temat bliski czytelnikowi. Jednak jednocześnie wskazane teksty literackie służyć mogą jako biblio-edukacyjne czy biblioterapeutyczne w szerokim kontekście dla młodego odbiorcy, który nie czuje się odrzucony, ale może poprzez spotkanie z sytuacją bohaterów pełniej zrozumieć uczucia dzieci odrzuconych. Baśń o Jasiu pozwala również poruszyć inne obszary rozumienia, odczytane w metaforach utworu, które czytelnik odnajdzie w nich niezależnie od pierwotnego przesłania baśni.

„Pojemność” terapeutyczną baśni uznać można za szerszą niż na przykład bajki terapeutycznej. Stopień rozumienia wydaje się bowiem

10 I. BORECKA: *Biblioterapia: teoria i praktyka: poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2001.

zależny od poziomu metaforyczności utworu¹¹. Zatem im bardziej niejednoznaczny, metaforyczny utwór, tym obszerniejsze pole do tworzenia interpretacji – właściwych czytelnikom ze względu na ich indywidualną percepcję tekstu oraz indywidualne potrzeby intrapsychiczne.

Kolejną kwestią pozostaje realizacja działań biblioterapeutycznych. Zależna jest ona od osoby prowadzącej pracę biblioterapeutyczną oraz od kontekstu, w jakim się ona dokonuje.

Działania biblioterapeutyczne w szerokim kontekście prowadzone mogą być przez osobę przygotowaną z zakresu bibliotekoznawstwa, literaturoznawstwa lub pedagogiki czy psychologii. Sięganie po tekst literacki i tworzenie działań wspierających rozwój dziecka bez wgłębiania się w intrapsychiczne mechanizmy funkcjonowania osoby dostępne jest osobom zainteresowanym pracą z wykorzystaniem literatury. W tej formule biblioterapia przyjmuje kształt psychoedukacyjny, bibliotedukacyjny. Podejmuje różnorodne zagadnienia związane ze wspieraniem rozwoju, jak na przykład rozumienie emocji, budowanie relacji interpersonalnych, problem akceptacji, niepełnosprawności i wiele innych. Wszystkie jednak z podejmowanych problemów realizowane są na poziomie świadomych znaczeń bez interwencji w głębokie, często nieświadome przeżycia odbiorcy-czytelnika. Tego rodzaju praca biblioterapeutyczna, biorąc pod uwagę kontekst, w jakim się dokonuje, nie wymaga ściśle określonej systematyczności, regularności i częstotliwości. Może mieć charakter jednorazowego spotkania, warsztatu.

Natomiast praca biblioterapeutyczna w wąskim kontekście, zbliżająca się do formuły psychoterapeutycznej, przede wszystkim wymaga systematyczności, rozłożenia w czasie oraz określonej częstotliwości. Ponadto w pracy takiej nieodzowne jest odpowiednie, profesjonalne przygotowanie o profilu psychoterapeutycznym. Podejmowanie bowiem problematyki ściśle związanej z funkcjonowaniem intrapsychicznym osób, z ich trudnymi przeżyciami psychicznymi, a także trudnymi relacjami, wymaga odpowiedniego przygotowania i doświadczenia terapeutycz-

11 I. BORECKA: *Z motylem w tle: o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.

nego. W tym kontekście tekst literacki staje się narzędziem budowania kontaktu terapeutycznego. Jednocześnie jednak uruchomione zostają wszystkie mechanizmy obecne w trakcie budowania kontaktu psychoterapeutycznego. Tego rodzaju praca biblioterapeutyczna poprzedzona powinna być wnikliwą i rzetelną diagnozą funkcjonowania psychologicznego osoby. Ponadto, jak już wspomniano, powinna przybrać formę regularnych, dość częstych spotkań, trwających w czasie. Praca biblioterapeutyczna w tym wymiarze powinna być prowadzona jedynie przez osobę odpowiednio do tego przygotowaną.

Wydaje się, że tego typu usystematyzowanie działań biblioterapeutycznych jest istotne i konieczne. W ostatnim czasie bowiem niezliczona liczba książek biblioterapeutycznych oraz szkoleń biblioterapeutycznych sugeruje, że każdy może zostać biblioterapeutą, każdy tekst jest biblioterapeutyczny oraz, że każde działanie z tekstem literackim uznać możemy za biblioterapeutyczne. Wydaje się to nadużyciem. Często niebezpiecznym nadużyciem. Brak profesjonalnego przygotowania do omawiania trudnych doświadczeń emocjonalnych i relacyjnych może bowiem bardziej zaszkodzić niż pomóc – zwłaszcza gdy myślimy o najmłodszym odbiorcy. Istotne jest więc mądre i przemyślane korzystanie z literatury, która faktycznie ma potencjał uzdrawiający – jego użycie musi jednak być dostosowane zarówno do możliwości odbiorcy, jak i umiejętności „terapeutycznego rozumienia” prowadzącego.

Temu właśnie terapeutycznemu rozumieniu poświęcony zostanie kolejny rozdział pracy. W ostatniej natomiast części niniejszego podrzędnika wskazana zostanie proponowana lista dobrych, wartościowych książek dla dzieci, do których sięgania zachęca autorka zarówno w kontekście stosowania „szerokiej” lub „wąskiej” strategii terapeutycznej.

Mówiąc o terapeutycznej roli literatury dziecięcej, nie sposób nie odnieść się to takich autorytetów w tej dziedzinie, jak profesor Joanna Papuzińska, profesor Alicja Baluch, profesor Alicja Ungeheuer-Gołąb. Wszystkie autorki podkreślają znaczenie literatury w rozwoju dzieci. Wskazują również, jak bardzo relacja rodzic – dziecko, czytający – odbiorca jest istotna w kształtowaniu postaw „proliterackich” młodego odbiorcy. Autorki podkreślają wartość tekstów literackich zakorzenio-

nych w kulturze, wskazują na znaczenie ich aksjologicznego przekazu. „Domowe czytanie odbywa się w domu rodzinnym, gdzie najważniejszymi aktorami są najbliżsi opiekunowie – matka i ojciec, ale także grono rodziny [...]. Czytanie rozumiem tu szeroko, jako specjalną formułę przekazywaniu dziecku opowieści”¹². Połączenie tegoż właśnie domowego czytania z kontaktem z drugą osobą wspomaga rozwój osobowy dziecka¹³. Wspólnemu czytaniu towarzyszą elementy ruchowej ekspresji dziecka, włączania w czytanie zabawy oraz dialogu. Zatem domowe czytanie zbliża odbiór literatury do przekładu intersemitycznego, będącego źródłem biblioterapii ekspresyjnej. Towarzyszące dziecięcemu czytaniu literatury zabawy, również ruchowe, a także podejmowany w trakcie spotkania z tekstem dialog, sprzyjają odczytywaniu literackich metafor. Tego rodzaju aktywności dziecka, będące jego naturalną odpowiedzią na słyszany tekst, stanowią przyczynek do dokonywania analizy zawartych w tekście symboli. Ruch możemy utożsamiać metaforycznie z życiem, antropologicznie rozumie się go jako „początek kreacji” oraz „celowe działanie stwórcze”, ruch rosnący stanowi rosnąca życiodajną siłę¹⁴. Zatem odpowiedź w ruchu i w zabawie będąca reakcją dziecka na zasłyszane słowa tworzy fundament do podejmowanego z nim dialogu. Z kolei „dialog dramatyzuje treść utworu, prowokuje odbiorcę do refleksji, uruchamia mechanizmy obronne, [...] pierwsze kierowane do dziecka utworu są podłożem dla myślenia refleksyjnego, rodzą zmagania o charakterze intelektualnym [...]. Ponadto dialogowość należy do podstawowych sytuacji komunikacyjnych w literaturze dziecięcej”¹⁵.

Niezwykle oryginalną i inspirującą propozycją na rynku dzieci literatury dziecięcej są książki – teatryki „kamishibai”. Są to dzieła skonstruowane jako ilustracje

12 A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2011, s. 31.

13 J. PAPUZIŃSKA: *Inicjacje Literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP, 1981.

14 A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009.

15 A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka...*, s. 59–60.

wkładane do drewnianego stelaża – teatryku. Dzieci siedzą z przodu, przed drewnianą sceną i oglądają kolejne, wkładane przez dorosłego karty z ilustracjami. Do kolejnych obrazów dorosły czyta fragment opowiadania – tekst znajduje się na rewersie ilustracji, od strony stojącego niejako za teatrykiem dorosłego. Piękne ilustracje i ciekawa teatralna forma odczytywania historii, zachęcają do spotkania z literaturą. Kamishibai jest ciekawą i zajmującą uwagę dzieci postacią spotkania z literaturą. Poza poznawaniem kolejnych historii stworzonych w formie kamishibai, możliwe jest tworzenie ilustracji i historii przez same dzieci. Kamishibai pobudza więc do pracy twórczej, rozwijając wyobraźnię i inspirując do realizowania przez dzieci własnych pomysłów literackich.

1.2. Pomysł na ekspresyjną pracę biblioterapeutyczną

Poza podziałem na szeroki i wąski kontekst wykorzystania działań biblioterapeutycznych, wskazać można również dwie formuły ich realizowania.

Pierwszym sposobem realizacji pracy biblioterapeutycznej jest spotkanie z tekstem jedynie poprzez jego czytanie lub opowiadanie historii. Oczywiście w wąskim kontekście pracy biblioterapeutycznej opowiadanie historii wplecione może zostać w proces terapeutyczny, służąc jako komunikat lub wskazanie sposobu rozumienia, które pacjent odkrywa w relacji w terapeutę. Metafory literackie stanowią zatem środek werbalnej odpowiedzi, zaproszenia, by odnajdywać w nich istotne dla siebie znaczenia. Cały proces odbywa się jednak jedynie w sferze werbalnej. Biblioterapeutyczne działanie – włączanie potencjału terapeutycznego tekstu do relacji terapeutycznej dokonuje się w płaszczyźnie rozmowy, dialogu, narracji. Tego rodzaju praca jest przykładem pierwotnego zamysłu biblioterapeutycznego – zakłada się, że leczące są słowo, metafora z niego zbudowana, dająca rozumienia odniesień intra- oraz interpersonalnych. Tak kierowane działania biblioterapeutyczne są ważne

i wartościowe, zwłaszcza jeżeli towarzyszy im dobrze przygotowana i przeprowadzona diagnoza. Zarówno wobec systematycznej pracy biblioterapeutycznej w wąskim kontekście, jak i wobec mniej regularnej, aczkolwiek dostosowanej do potrzeb odbiorców pracy biblioterapeutycznej w kontekście szerokim, sama narracja, słowo mówione, ubrane w metafory literackie, odsłania potencjał terapeutyczny literatury i może być w pożyteczny sposób wykorzystane.

Drugim sposobem realizacji działań biblioterapeutycznych jest ich zaopatrzenie w dodatkowy element recepcji, jakim są działania ekspresyjne. Budowanie ich ma na celu kształtowanie przestrzeni, w której interpretacja i spotkanie z tekstem możliwe stają się nie tylko w obszarze narracyjnym – werbalnym, ale również kinestetycznym, wzrokowym, dotykowym, interpersonalnym. Dokładny opis zarówno historii kształtowania się zamyśłu biblioterapii ekspresyjnej, jak i teoretyczny szczegółowy opis koncepcji znajdzie czytelnik w publikacji *Literatura w terapii dzieci* oraz w publikacjach prof. Katarzyny Krasoń.

Zatem zadaniem biblioterapeuty w tego rodzaju formule pracy staje się stworzenie tła ekspresyjnych odniesień do tekstu literackiego. Skupiając się na węźle metaforycznym, prowadzący buduje propozycje działań ekspresyjnych. Działania te przybierając formę różnego rodzaju interpersonalnych zadań ruchowych – kinestetycznych, dotykowych, wzrokowych, grupowych – wspomagają odkrywanie znaczeń zawartych w metaforach literackich. Słowo przekazywane jedynie kanałem werbalnym trafia bowiem najsilniej jedynie do osób z dominującą modalnością słuchową. Osoby, w których profilu inteligencji dominuje kinestetyka lub wzrok, pozbawione zostają w przypadku czytania tekstu, najpełniejszego dla nich, na poziomie percepcji, kodowania bodźca metaforycznego. Przełożenie słowa na gest, ruch, obraz, wspólne działanie pomaga w jak najpełniejszym dostrzeżeniu całego obrazu ukrytego w metaforze literackiej.

W taki właśnie ekspresyjny sposób skonstruowano zaproponowane w niniejszej pracy warsztaty biblioterapeutyczne. Czytanie tekstu literackiego staje się początkiem – zaproszeniem do odnajdywania znaczeń metafor za pośrednictwem różnego rodzaju zadań. Biblioterapia wpisuje

się zatem w szerszy kontekst działań arteterapeutycznych, skupiających się na ekspresyjnej prezentacji intrapersonalnych doświadczeń osoby¹⁶.

Formuła taka przyjazna jest zwłaszcza dla małych dzieci, dla których ruch stanowi niezbędny czynnik rozwoju. Jednak również studenci, uczestniczący w zajęciach biblioterapeutycznych, cieszyli się możliwością ekspresyjnego wyrażenia własnego rozumienia metafor literackich.

Kolejną istotną cechą proponowanej przez autorkę formuły pracy biblioterapeutycznej jest otwartość warsztatu – opisana dokładnie we wcześniej wskazywanych publikacjach. Oznacza to, że pomysł na pracę z danym tekstem stanowi jedynie „wstępne założenie”, które jest modyfikowane zgodnie z sugestiami, potrzebami, rozumieniem odbiorców, pojawiającym się już w trakcie trwania warsztatu.

Warsztat otwarty staje się zatem elastycznym pomysłem, zmieniającym zgodnie z tym, co prowadzący dostrzega podczas jego realizacji, będąc w relacji z uczestnikami-pacjentami. Otwartość warsztatu, choć wydaje się banalną cechą, w realizacyjnej perspektywie nasuwa pewne trudności. Edukacyjna i wychowawcza perspektywa, w której często pracują pedagodzy i psycholodzy, kształtuje bowiem postawę prowadzących tego typu warsztaty. Postawa ta zakłada, że zaplanowane do realizacji cele zostają wyznaczone, a działania przewidziane. Warsztat otwarty wymaga z kolei określenia nie celów, ale co najwyżej długoterminowych zamierzeń terapeutycznych, które ulegają zmianie w toku budowania relacji z uczestnikami-pacjentami. Poza tym wstępnie zarysowane pomysły na realizację warsztatu modyfikowane mają być nie jakkolwiek, ale zgodnie z potrzebami odbiorców, które dostrzec należy w toku spotkania – w trakcie warsztatu relacji prowadzącego-terapeuty z odbiorcami-pacjentami. Tego rodzaju uważność wymaga zarówno doświadczenia, jak i wrażliwości i czujności terapeutycznej. Nieco więcej o tych cechach relacji terapeutycznej znajdzie czytelnik w kolejnym rozdziale pracy.

Zamieszczone w pracy propozycje warsztatów otwartych stanowią prezentację faktycznie zrealizowanych z dziećmi zajęć biblioterapeu-

16 W. SZULC: *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Diffin, 2011.

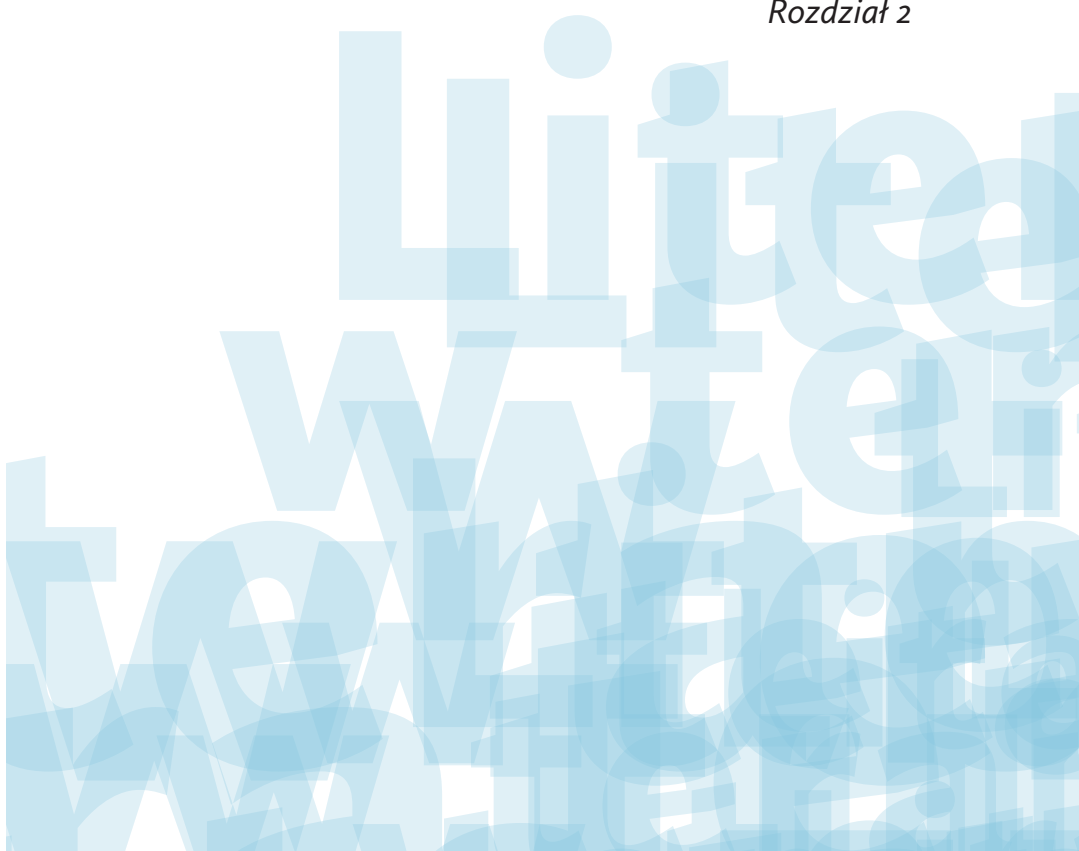
tycznych. Wszystkie one realizowane były w cyklu pracy terapeutycznej z dziećmi z grupy przedszkolnej.

Zaprezentowane zostały również pomysły na pracę biblioterapeutyczną stworzone wraz z pedagogką mgr Agnieszką Siarkowską. Zamyka praktyczną część pracy opis warsztatów biblioterapeutycznych stworzonych przez prof. Katarzynę Krasoń i realizowanych na zajęciach ze studentami Uniwersytetu Śląskiego.

Część praktyczną, prezentującą pomysły na biblioterapeutyczne warsztaty otwarte, rozpoczynają tak zwane warsztaty otwierające. Następnie zaprezentowane zostały warsztaty oparte na baśniach, a także na tekstach zaczerpniętych z bajek terapeutycznych oraz opowiadań dla dzieci. Kolejną część praktyczną stanowią warsztaty otwarte tworzone na kanwie tekstów autorki, prezentowanych w dwóch seriach „W Przedziwnej Krainie” oraz „Kropelki Życia”. Oba cykle odnoszą się do zagadnień inteligencji – wrażliwości emocjonalnej. Pomysły na pracę biblioterapeutyczną z osobami dorosłymi stanowią ostatnie prezentacje warsztatów otwartych zamieszczonych w niniejszej publikacji.

Terapeutyczne implikacje pracy z wykorzystaniem literatury

Rozdział 2



Podejmując pracę biblioterapeutyczną w opisanym wcześniej wąskim kontekście – skierowaną ściśle na radzenie sobie ze zdiagnozowanymi trudnościami psychicznymi, podkreślić należy znaczenie procesu terapeutycznego, jaki dokonuje się w jej toku. Istotnymi elementami tego procesu według autorki są relacja, rozumienie oraz zmiana.

Dokładny opis metateoretycznych założeń związanych z pracą biblioterapeutyczną, jakie przyjmuje autorka: perspektywa personalistyczna, hermeneutyczna oraz niedyrektywne prowadzenie, znajdzie czytelnik w poprzedniej jej publikacji¹. Z kolei w dalszej części niniejszej pracy znajdą się krótkie opisy trzech najistotniejszych, zdaniem autorki, obszarów budujących proces terapeutyczny.

2.1. Terapia – relacja

Nawiązywanie relacji w procesie terapeutycznym, biblioterapeutycznym, stanowi kluczowy element przynoszący rozumienie i zmianę. Kontakt budowany w toku terapii określić można jako harmonijne współdziałanie i przyjazny stosunek pomiędzy pacjentem a klinicystą. Oznacza to, że obie strony zdają sobie sprawę z pracy, która ma być wykonana, i wykazują dobrą wolę, aby się z nią uporać. Ostatecznie kontakt zostaje nawiązany prawdopodobnie wówczas, gdy pacjent dochodzi do przekonania, że klinicysta rzeczywiście się nim interesuje, nie daje mu nieprzemyślanych rad ani nie przytłacza go swą pomocą². Ponadto znaczącą perspektywą jest dookreślenie, że kontakt terapeuty z pacjentem jest zawsze spotkaniem dwóch osób, z których jedna – pacjent, znajduje się najczęściej w stanie

-
- 1 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Wacław Walasek, 2013.
 - 2 A. KOKOSZKA, P. DROZDOWSKI: *Wprowadzenie do psychoterapii*. Kraków: Akademia Medyczna im. M. Kopernika, 1990, s. 28.

cierpienia, złego samopoczucia, przeżywanych obaw, wątpliwości i oczekuje od drugiej osoby – lekarza, zrozumienia, pomocy, porady, ulżenia w dolegliwościach. Lecniczy aspekt relacji lekarz – pacjent określa się najczęściej słowami: wzajemne zrozumienie, akceptacja i szacunek dla drugiego człowieka, takt w postępowaniu i stwarzaniu atmosfery bezpieczeństwa i współpracy³. „Na związek terapeutyczny można spojrzeć także, jak na sojusz między dwojgiem ludzi, zawarty na pewien czas i w określonym celu [...], sojusz zakłada współpracę [...], współdziałanie obu stron”⁴.

Istotnymi elementami pracy terapeutycznej, służącymi nawiązywaniu relacji, są między innymi ciekawość, empatia, kształtowanie się przywiązania oraz subiektywność i dopasowanie do afektu⁵. Zainteresowanie drugim człowiekiem, ale również ciekawość, w jaki sposób różnego rodzaju uczucia, myśli, wyobrażenia oraz dążenia, również nieświadome, kształtują sposób intrapsychnicznego funkcjonowania osoby, stanowi podstawowy element motywujący dla terapeuty, umożliwiający jednocześnie kształtowanie relacji terapeutycznej. Należy pamiętać o założeniu, że terapeuta nie wie, czego dokładnie dowie się o pacjencie w toku trwania relacji terapeutycznej. „Rolę terapeuty, który panuje nad procesem, ale nie ma pewności co do jego treści, przyrównuje się często do roli pioniera lub przewodnika wycieczek. Ktoś, kto wędruje po obcej, dzikiej dżungli, potrzebuje towarzystwa osoby, która wie, jak poruszać się po terenie, żeby nie narazić się na niebezpieczeństwo albo nie chodzić w kółko. Przewodnik nie musi jednak wiedzieć, w którym miejscu wydostanie się ze swoim podopiecznym z dżungli; posiada jedynie to, co potrzebne, by wędrowka była bezpieczna”⁶.

Empatia jest cechą kluczową dla budowania relacji terapeutycznej. Zrozumienie pacjenta jedynie na poziomie wiedzy, teorii nie przyczynia się bowiem do jego zdrowienia. Przekazanie osobie rozumienia jej

3 H. SĘK, M. JAROSZ: *Psychoterapia*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. JAROSZ. Warszawa: PZWL, 1978, s. 201–221.

4 K. WALEWSKA: *Uwagi na temat techniki psychoanalitycznej*. „Dialogi” 2002, nr 1–2.

5 N. McWILLIAMS: *Psychoterapia psychoanalityczna*. Przeł. A. SAWICKA-CHRAPKOWICZ. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2011, s. 53–72.

6 Ibidem, s. 58.

funkcjonowania, które ma sprzyjać poprawie jej stanu psychologicznego, zależy przede wszystkim od sposobu przekazywania tegoż zrozumienia. To z kolei w znacznym stopniu związane jest z umiejętnościami emocjonalnymi i intuicją w relacji interpersonalnej. Zatem sama wiedza bez umiejętności adekwatnego – odpowiednio wplecionego w relację i doświadczane emocje, rozumienia nie jest wystarczająca dla pojawienia się progresywnej zmiany. „Pacjent, który odnosi wrażenie, że jego terapeuta ma rację, ale brakuje mu empatii, zażywa pigułkę wraz z dozą dławiącego wstydu, afektu prowadzącego raczej do uległości, sprzeciwu bądź paraliżu niż otwartości i emocjonalnego dojrzewania. Pacjent czujący, że jego terapeuta się myli, ale stara się z nim identyfikować, nie podda się wstydowi, lecz będzie chciał kontynuować proces terapeutyczny, w którym dojdzie do wzajemnego zrozumienia”⁷.

Przywiązanie budowane w najwcześniejszych relacjach z osobami znaczącymi, kształtuje w osobie swego rodzaju prototyp kolejnych relacji interpersonalnych. Również w relacji terapeutycznej stanowi element znaczący – być może kluczowy. Proces zawiązywania się relacji terapeutycznej uruchamia realizację wzorców przywiązania, które pacjent już nabył. Zatem w trakcie trwania pracy terapeuta musi zmierzyć się z doświadczaniem wielu negatywnych afektów, negatywnych przeniesień, by dopiero w efekcie ich przepracowania pacjent mógł je zrozumieć, zaakceptować i wytworzyć nowe wzorce budowania więzi. Poprzez rozwój przywiązania relacja terapeutyczna staje się bardzo intymna, osobista i silnie nasycona emocjami. Część doświadczonych terapeutów jest zdania, że właśnie wartość relacji terapeutycznej jest istotniejsza niż trafność interpretacji i cały proces rozumienia pacjenta. Znaczenie przywiązania w procesie leczenia jest bezsprzeczne. W relacji terapeutycznej pacjent nie tylko dokonuje przeniesienia wcześniej utrwalonych wzorców na terapeuta, ale ponadto terapeuta staje się „nowym obiektem”, pozostając z pacjentem w innej relacji niż wcześniej osoby znaczące⁸.

⁷ Ibidem, s. 63.

⁸ L. CIERPIAŁKOWSKA, J. GOŚCINIĄK: *Współczesna psychoanaliza. Modele konfliktu i deficytu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005.

Antoni Kępiński przestrzega przed błędami, jakie mogą się wkraść w obszar budowania relacji terapeutycznej. Opisuje je następująco:

- błąd „naukowej obiektywności”, „postawy podmiotu do przedmiotu”, „pseudonaukowego uprzedmiotowienia” – oznacza on zmianę płaszczyzny spotkania z poziomej partnerskiej płaszczyzny dialogu „na równych prawach”, na pochylą płaszczyznę władzy, która stanowi często formę obrony przed intensywnymi przeżyciami emocjonalnymi, wywołanymi przez kontakt; istotą relacji terapeutycznej jest z kolei wzajemność związku psychoterapeutycznego i odnoszone wzajemne korzyści, głównie w postaci lepszego poznania siebie; oczywiście, w związku ze specyficznymi celami spotkania psychoterapeutycznego, psychiatra nie powinien wprowadzać do niego swoich problemów;
- błąd maski – terapeuta powinien w relacji z pacjentem być w miarę możliwości sobą i nie przybierać maski niezgodnej z aktualnym stanem psychicznym; ważne jest kontrolowanie własnych reakcji emocjonalnych – „kultura uczuciowa nie polega na masce, na hamowaniu własnych reakcji emocjonalnych człowieka, lecz na zmianie swych postaw emocjonalnych, do czego potrzebna jest zarówno znajomość siebie, jak i umiejętność wczucia się w drugiego człowieka. Tego typu opanowanie jest zupełnie czymś innym niż opanowanie polegające na hamowaniu swej ekspresji emocjonalnej. Pod spokojem zewnętrznym kryje się tu spokój wewnętrzny, gdy tymczasem pod maską spokoju kryje się zawsze niepokój, który promieniuje na otoczenie”⁹;
- błąd „moralnej oceny”, „sędziego” – terapeuta nie ma prawa oceniać pacjenta, ponieważ wartościowanie z góry determinuje nastawienie emocjonalne; poza tym postawa taka nasila zachowanie obronne pacjenta; w praktyce chodzi o to, by zdawać sobie sprawę za swoich irracjonalnych nastawień i starać się je korygować¹⁰.

⁹ A. KĘPIŃSKI: *Poznanie chorego*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2013, s. 58.

¹⁰ Ibidem.

Niezbędne w zawiązywaniu i utrzymywaniu relacji terapeutycznej są partnerstwo i równość płaszczyzny spotkania. Poznać można leczący kontakt terapeutyczny po tym, że pacjent jest szczery, chce się pokazać taki, jaki jest, i wie, że terapeuta go nie oceni, nie potępi¹¹.

Wyznacznikami dobrej relacji terapeutycznej, sprzyjającej zdrowieniu pacjentów są:

- empatia;
- zrozumienie;
- bezwarunkowo pozytywne nastawienie;
- spójność¹².

Jakość relacji, jak dowodzą tego badania, stanowi zasadniczy czynnik wpływający na wynik terapii. Leczącą jest zatem relacja. Literatura – w przypadku biblioterapii, jest narzędziem do budowania kontaktu, stanowi metaforyczny komunikat pomiędzy terapeutą a pacjentem.

Szacunek terapeutyczny obejmować powinien¹³:

- zatroskanie tym, co martwi klienta – budowanie w pacjencie poczucia, że nie pozostaje sam w zmaganiu się z trudnościami, oraz że terapeuta akceptuje go z jego wszystkimi niedoskonałościami i chce mu pomóc zmienić się na lepsze;
- odłożenie na bok osobistych reakcji – słuchanie bez osądzania, krytykowania, z nastawieniem, że terapeuta stwarza bezpieczną atmosferę sprzyjającą odkrywaniu prawdy i zyskiwaniu zrozumienia;
- poszanowanie niezależności pacjenta – pozostawianie przestrzeni na dokonywanie przez pacjenta własnych wyborów, nie narzucając swoich założeń, osądów, myśli przez terapeuta;
- poszanowanie różnic kulturowych;

11 A. KĘPIŃSKI: *Psychopatologia nerwic*. Warszawa: PZWL, 1972.

12 C. ROGERS: *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin, 1980, s. 115–116.

13 J.A. HEATON: *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. Przeł. J. BARTOSIK. Gdańsk: GWP, 2005.

- docenianie odpowiedzialności pacjenta – oczekiwanie terapeuty, że pacjent weźmie na siebie odpowiedzialność za decyzje, które podejmuje, okazując mu jednocześnie przez to, że jest zdolny do poprawy własnego funkcjonowania, do normalnego życia;
- zachowanie szacunku dla własnej osoby – szanowanie przez terapeutę własnych potrzeb, reakcji emocjonalnych, życzeń, wartości i zasad.

Współczujące zrozumienie stanowi jeden z najistotniejszych czynników zmiany w trwającej relacji terapeutycznej. „To specyficzne słuchanie jest jednym z najpotężniejszych źródeł siły, które prowadzi do zmiany [...] Stan empatii, bycie empatycznym to postrzeganie wewnętrznego systemu odniesień drugiego człowieka wiernie, wraz z czynnikami emocjonalnymi i z przynależnymi znaczeniami, jakby się było tą osobą, ale nie zapominając o »jak gdyby« [...] Chodzi o to, żebyśmy się dowiedzieli, co jest prawdą dla tego pacjenta w obecnej chwili”¹⁴. Chęć zrozumienia drugiego człowieka, poznania jego przeżyć, doświadczeń, cierpienia staje się najlepszą drogą ku współczującemu zrozumieniu.

Spójność z kolei oznacza, że reakcje terapeuty odzwierciedlają jego faktyczne rozumienie lub percepcję, również emocjonalną, słów i zachowań pacjenta. Spójność łączy się zatem z autentycznością terapeuty – podbudowaną oczywiście zapleczem samoświadomości i doświadczeniem w znajomości mechanizmów uaktualnianych w procesie terapeutycznym.

Wszystkie wskazane cechy relacji terapeutycznej łączą się z koniecznością bycia otwartym na rozumienie znaczeń, jakie pacjent – a w przypadku biblioterapii również odbiorca literatury, wnosi do kontaktu z terapeutą. Tak też osobowe nastawienie wobec pacjenta, wsłuchanie się w to, w jaki sposób on odczytuje i rozumie metafory literackie, podążanie za nim w tworzeniu interpretacji, stanowi kwintesencję procesu biblioterapeutycznego w jego wąskim ujęciu. Istotnym elementem budowania biblioterapeutycznego warsztatu otwartego jest gotowość, by współtworzyli go uczestnicy. Dopatrywanie się potrzeb uczestników, ich przeżyć budzących się w czasie spotkania z tekstem literackim stanowi kluczowy element tego rodzaju pracy.

¹⁴ C. ROGERS: *A way of being...*, s. 116.

W toku tego procesu konieczne jest zawiązanie się więzi terapeutycznej. Nie jest możliwe oddziaływanie terapeutyczne poprzez tekst literacki z pominięciem relacji osobowej terapeuty – pacjenta. Lecząca jest bowiem relacja. Również tekst staje się narzędziem zmiany, gdy jest odczytywany przez pryzmat rozumiejącej, otwartej relacji. Wspólne czytanie, interpretowanie, nazywanie, odkrywanie, przeżywanie prowadzą dopiero do leczącej zmiany. Sam tekst – bez relacji z drugą osobą, zwłaszcza dla dzieci, okazać się może niewystarczający.

W dokonywaniu interpretacji relacja staje się szczególnie istotna. Część znaczeń może bowiem zostać odnaleziona przez samego czytelnika, jednak zadaniem terapeuty jest zintensyfikowanie rozumienia poprzez wspomaganie nadawania znaczeń metaforom literackim. Dokonuje się ono z jednej strony poprzez projektowanie i proponowanie czytelnikom-pacjentom działań ekspresyjnych, które mają na celu budowanie przestrzeni interpretacji. Ponadto nadawanie znaczeń wspierają narracje prowadzącego, które stanowią komentarz i dopowiedzenie towarzyszące pracy biblioterapeutycznej. Narracje te mają za zadanie uzupełniać, sugerować rozumienie, które jest możliwe w sytuacji odczytywania konkretnej metafory. Gdy proces terapeutyczny, biblioterapeutyczny trwa już wystarczająco długo i relacja z odbiorcami-pacjentami jest już zawiązana, stabilna, narracje przybrać mogą formę terapeutycznych interpretacji kierowanych wobec danego pacjenta. Interpretacje takie odnoszą się do omawianej sytuacji i przeżyć pacjenta, stanowią swego rodzaju hipotezę terapeuty dotyczącą możliwych rozumień z nimi związanych.

2.2. Terapia – rozumienie

Rozumienie pojawia się w terapii jako efekt zawiązanego przymierza terapeutycznego rozwijającej się relacji terapeutycznej. Wspomagają budowanie rozumienia kolejne elementy procesu terapeutycznego jak tworzenie ramy terapeutycznej, słuchanie, mówienie, dokonywanie interpretacji.

Konstruowanie struktury przebiegu terapii nie przekłada się bezpośrednio na rozumienie pacjenta przez terapeutę ani na samorozumienie siebie przez pacjenta, wyznacza jednak podstawowy obszar którym realizowana jest terapia. Rama terapeutyczna nazywana bywa „nie-procesem” – stałym, niezmiennym elementem, w granicach którego dokonuje się terapia¹⁵. Rama terapeutyczna obejmuje podstawowe zasady i warunki, w których odbywa się terapia. Zakłada zatem zarówno czas jej trwania, jak i czas poszczególnych spotkań, zasady łączące formalnie terapeuta i pacjenta – płatności, kontaktowanie się poza sesjami, kontrakt terapeutyczny. Również w procesie biblioterapeutycznym stałość i przewidywalność formuły tychże spotkań służy ich przeżywaniu i czerpaniu z ich znaczeń. Formuła warsztatu otwartego zakłada dozę niedyrektywności w zakresie ich przeprowadzania, stałe elementy, jak rozpoczęcie, czytanie tekstu literackiego, działania ekspresyjne, dzielenie się interpretacjami, zamykanie spotkania, z pewnością służą realizacji zamierzeń terapeutycznych. Każda z kolejno wskazanych części warsztatu powinna mieć swoją określoną formułę, a więc zarówno jego rozpoczęcie, jak i zakończenie powinny odbywać się w sposób określony i powtarzalny dla uczestników, podobnie czytanie tekstu literackiego powinno mieć sprecyzowany wcześniej przebieg, rytuał. Stałe elementy ustalone z uczestnikami dają poczucie bezpieczeństwa, pomagają w zachowywaniu atmosfery przewidywalności, tymczasem treść pojawiająca się podczas procesu terapeutycznego, która jest interpretowana, bywa nieprzewidywalna, często zagrażająca lub trudna do przyjęcia. Rama terapeutyczna staje się wówczas fasadą bezpieczeństwa i pewności dziejącej się formuły terapeutycznej.

Słuchanie w procesie terapeutycznym powinno być procesem zdyscyplinowanym, skoncentrowanym i otwartym na emocje. Ponadto najistotniejszym elementem słuchania i rozumienia jest podporządkowanie go psychologicznym potrzebom pacjenta¹⁶. Dominacja słuchania nad mówieniem sprzyja rozwojowi otwartej uwagi, dzięki której

15 N. McWILLIAMS: *Psychoterapia psychoanalityczna...*, s. 131.

16 Ibidem, s. 168–174.

możliwe staje się usłyszenie pacjenta. Można porównać je do troskliwej uwagi, przyczyniającej się do rozwoju i poczucia bycia zrozumianym. W procesie biblioterapeutycznym szczególnie cenne staje się słuchanie zarówno komentarzy pacjentów odnoszących się do ich osobistej sytuacji, jak i do rozumienia metafor literackich oraz ekspresyjnych. Obserwowanie reakcji pacjentów na zawarte w literaturze metafory oraz ich odczytywanie może służyć pogłębianiu ich rozumienia. Wspomaga je także dostrzeganie – również poprzez słuchanie – znaczenia, jakie dla danej osoby mają treści zawarte w konkretnym utworze literackim, sposobu, w jaki powtarzają się reakcje osoby na postawy bohaterów lub wątki zawarte w kolejnych tekstach, ponadto sposobu, w jaki wyraża ona w działaniach ekspresyjnych własne literackie interpretacje. Swobodne, wnikliwe słuchanie oraz obserwowanie pacjenta ma na celu sprzyjanie rozwojowi jego niczym niezmałowanej ekspresji reakcji, które z kolei pomagają w doświadczaniu relacji otwartej na szczerość i poszerzanie samorozumienia. Zatem słuchanie pomaga pacjentowi w pracy nad sobą. Wyprowadza ono mówienie – komentowanie i interpretowanie, bowiem konieczne jest do stworzenia obrazu pacjenta, a zarazem jego rozumienia. Otwarte, troskliwe słuchanie jest ponadto procesem stałym – wciąż trwającym, w relacji przynoszącej zrozumienie. Każde kolejne spotkanie przynosi nowe obrazy pacjenta, jego funkcjonowania, rozumienia jego przeżyć. Słuchanie nie jest zatem nigdy elementem zamkniętym. Musi wciąż być na nowo podejmowane w relacji z osobą pozostającą w terapii.

Rozmowę w terapii można definiować jako wspólny wysiłek pacjenta i terapeuty prowadzący do nadawania sensu doświadczeniom i osobistym problemom osoby¹⁷. W toku trwania tejże rozmowy wypowiedane rozumienie zazwyczaj stanowi hipotezę, którą pacjent weryfikuje poprzez poszerzanie samoświadomości oraz weryfikację dotąd znanych mu doświadczeń interpersonalnych.

U progu terapii komentarze kierowane do pacjenta powinny mieć na celu zbudowanie poczucia bezpieczeństwa, wyrażenie chęci zrozumie-

17 Ibidem, s. 175.

nia, wyjaśnienie istotnych procesów terapii i ramy terapeutycznej oraz zidentyfikowanie wszelkich kwestii, które mogłyby osłabić jego chęć do współpracy¹⁸. Po fazie wstępnej terapii komentarze terapeuty powinny być skierowane na poprawę umiejętności swobodnego i zaangażowanego emocjonalnie wypowiadania się przez pacjenta. Pomagają w tym interwencje typu: „możesz powiedzieć o tym coś więcej?”, „to musiało być trudne”, „co przychodzi ci do głowy, gdy myślisz o tym?”, „czy coś ci to przypomina?”, „jak się czujesz, mówiąc o tym?”¹⁹. Istotą wypowiadanych przez terapeutę komentarzy jest ich autentyczność. Odradza się stosowania wypowiedzi w tonie patriarchalnym, mechanicznym, profesjonalnym. Należy pamiętać, iż psychoterapia jest tym, co odkrywa dialog pomiędzy Ja i Ty²⁰. Empatyczne, adekwatne do wypowiedzi pacjenta, naturalne wypowiedzi terapeuty sprzyjają rozwijaniu samorozumienia lezonego. Charles Schaefer podaje przykłady naturalnych, egalitarnych wypowiedzi wraz z ich sztywniejszymi odpowiednikami:

- „zastanawiam się, czego może to dotyczyć” – zamiast: przedłużającego się milczącego namysłu;
- „gratulacje!” – zamiast: „musisz być z siebie bardzo dumny”;
- „jestem niespokojna i mam przeczucie, że starasz się, abym tak się właśnie poczuła” – zamiast: „starasz się mnie wyprowadzić w stan niepokoju”;
- „cholerne życie” – zamiast: „pańskie życie nie wydaje mi się satysfakcjonujące ani łatwe”;
- „nie jestem zaskoczona” – zamiast: „tego należało oczekiwać”²¹.

Jeżeli pacjent mówi swobodnie bez ułatwiających komentarzy i poszerzających pytań terapeuty, wówczas można odezwać się dopiero pod koniec sesji, kiedy pacjent słusznie oczekuje jakiejś werbalnej reakcji. Reakcja ta może przyjąć formę pytania o to, jak pacjent interpretuje przywołane przez siebie wydarzenia

18 Ibidem.

19 Ibidem, s. 176.

20 Ibidem.

21 Ibidem.

(prośba o wyjaśnienie), zachęty do dalszego mówienia, tak by obie strony mogły lepiej zrozumieć temat (wzmocnienie przymierza terapeutycznego), badania, jak pacjent się czuje, ujawniając terapeutcie wszystkie informacje o sobie (wstępne badanie reakcji przeniesienia), komentarza na temat sposobów, w jakie pacjent utrzymuje emocjonalny dystans do tego, o czym mówi (analiza mechanizmów obronnych), albo podsumowania tematów, jakie terapeuta usłyszał między wierszami (wstępna interpretacja). [...] Również i w tym wypadku najważniejszym aspektem jakiejkolwiek interwencji na początku terapii jest przekazanie pacjentowi, że terapeuta słucha²².

Niektórzy doświadczeni terapeuci wskazują na istnienie w stylu terapeutycznym dwu metafor: macierzyńskiej i ojcowskiej²³. Metafora macierzyńska zbliża postawę terapeutyczną wraz z komentarzami werbalnymi do postawy podtrzymującej, niekrytycznej, wspierającej, dostępnej, akceptującej. Tego rodzaju postawa służy szczególnie pacjentom na początku terapii. Początek terapii to zazwyczaj praca nad jakiegoś rodzaju deficytem – stąd u wielu pacjentów potrzeba doświadczenia na początku pracy właśnie tego rodzaju postawy wraz z jej podtrzymującymi komentarzami. Istniejący w psychice każdego pacjenta, poza deficytem, konflikt zostaje ujawniony w późniejszym etapie pracy terapeutycznej. Metafora ojcowska jest szczególnie przydatna właśnie w pracy nad problemami spowodowanymi nieświadomym konfliktem. Nastawienie ojcowskie charakteryzuje się ujawnianiem interpretacji, konfrontowaniem, wzmacnianiem wiedzy. Tego rodzaju styl terapeutyczny koncentruje się na obszarze nieświadomego konfliktu. Zostaje on uruchomiony w procesie terapeutycznym po wcześniejszym okresie pracy wspierającej i podtrzymującej, zapewniającej pacjentowi poczucie bezpieczeństwa oraz zakotwiczenie w relacji terapeutycznej. Silniej niż macierzyńska metafora pracy terapeutycznej może on nasilać opór, który również zostać musi omówiony i zinterpretowany.

22 Ibidem, s. 177.

23 J. SEINFELD: *Interpreting and holding: The paternal and maternal functions of the psychotherapist*. Northvale: Jason Aronson, 1993.

Pogłębianie rozumienia w terapii niesie nie tylko uważne, troskliwe słuchanie oraz ujawnianie empatycznych, podtrzymujących komentarzy, ale także konfrontowanie pacjenta z jego obszarem konfliktowym. Budowana w procesie terapeutycznym relacja oraz interpretacja są podstawowymi czynnikami zmiany. Interpretacja stanowi każdy przejaw komunikacji terapeuty z pacjentem, który służy uświadomieniu pacjentowi treści nieświadomych²⁴. Zawiera ona wyrażone w słowach rozumienie pacjenta przez terapeuta, dostrzeżenie pewnego nowego dla lezonego sposobu rozumienia własnych doświadczeń intrapersonalnych oraz relacyjnych. Rozumienie to opiera się na opisanych przez pacjenta wspomnieniach, fantazjach, pragnieniach, lekach i innych elementach konfliktu psychicznego, które były uprzednio nieświadome lub które znał jedynie we fragmentarycznych, nieadekwatnych lub w inny sposób zniekształconych formach. Interpretacja opiera się również na obserwacji tego, w jaki sposób leczony zniekształca relację z analitykiem, by zaspokoić swe nieświadome potrzeby i na nowo przeżywać dawne doświadczenia. Interpretacja jest stwierdzeniem czegoś nowego o pacjencie²⁵.

Wskazuje się następujące cele interpretacji:

- tworzenie korzystnych dla pacjenta warunków do przypominania;
- umożliwienie pacjentowi rozumienia przez niego jego życia wewnętrznego innego niż dotychczasowe (poddawanie refleksji);
- stwarzanie dogodnego kontekstu dla nowych znaczeń.

Wyróżnić można również kolejne typy interpretacji:

- interpretacja przeniesienia;
- interpretacja oporu;
- interpretacje głębokie;

24 Wszystkie (poza opisanymi odrębnymi przypisami) informacje dotyczące istoty interpretacji podaję za materiałami szkoleniowymi z kursu psychoterapeutycznego w Krakowskim Ośrodku Terapii Systemowej; szkolenie psychodynamiczne prowadzone przez dr hab. Małgorzatę Opoczyńską-Morasiewicz.

25 B.E. MOORE, B.D. FINE: *Słownik psychoanalizy*. Warszawa: Jacek Santorski & CO. SCHOLAR, 1996, s. 117.

- interpretacje izolowane – dotyczą fragmentu materiału dostarczanego przez pacjenta (sen, czynność pomyłkowa);
- interpretacje całościowe – są próbą rekonstrukcji ważnych zdarzeń z przeszłości pacjenta i powiązaniem ich z teraźniejszością;
- interpretacje genetyczne, rozwojowe – wiążą teraźniejszość pacjenta z przeszłością;
- interpretacje przeniesieniowe – ukazują i wyjaśniają zniekształcenia w relacji terapeutycznej, które wynikają z przeniesienia na terapeuta uczuć, relacji związanych z osobami znaczącymi z przeszłości.

Klasycznie źródeł interpretacji poszukiwano w tym, co mimowolne – nieświadome. Współcześnie uznaje się, iż również materiał świadomy – poza nieświadomymi elementami naszego funkcjonowania, jak sny, pomyłki, objawy – może wskazywać znaczenia ukryte w nieświadomości. Doświadczeni psychoterapeuci sugerują, iż interpretacja powinna zawierać w sobie potrójną optykę łączącą płaszczyzny: aktualnego konfliktu, przeszłego konfliktu oraz obrazu relacji z terapeutą.

Odpowiedni moment na dokonanie interpretacji pojawia się wówczas, gdy pacjent jest gotowy na jej przyjęcie. Stopniowe poszerzanie pola rozumienia przez pacjenta samego siebie dokonuje się w ciągu trwania terapii. Sugeruje się rozpoczynanie terapii od aktualnych treści i przeżyć pacjenta (mogą to być aktualne myśli, skojarzenia i uczucia). Praca powinna być zakorzeniona w tym, co aktualne. Wartościowa staje się również interpretacja niepełna, jednak poszerzająca rozumienie pacjenta. Terapeuta powinien w postępującym procesie terapeutycznym być gotowy do dokonywania interpretacji każdego materiału wnoszonego przez pacjenta – pomagając w tym swobodnie płynąca uwaga, zwracanie uwagi na wszystko, nieprzywiązywanie uwagi do określonych szczegółów materiału. Podobnie pacjent powinien być przygotowany na przyjęcie interpretacji. Gotowość taka pojawia się, gdy pacjent dopuszcza, iż siły nieświadome działają w jego życiu, potrafi siły te dostrzec, zaakceptować i z czasem sam dla siebie staje się przedmiotem dociekań – buduje hipotezy na swój temat, jest w stanie analizować samego siebie. Wskaznikami gotowości pacjenta na odrzucanie lub przyjmowanie interpre-

tacji jest jego reakcja. W sytuacji, gdy pacjent nie reaguje na częściową interpretację, uznać można, że brak mu jeszcze gotowości na jej przyjęcie. Jeżeli natomiast reaguje oburzeniem, zdziwieniem, przebudzeniem można domniemywać, iż pojawia się gotowość na przyjmowanie nowego rozumienia. Oczywiście istotnym elementem tego przyjmowania jest związana relacja terapeutyczna, w której pacjent czuje się bezpiecznie i interpretacja nie stanowi w niej elementu zagrażającego. Struktura interpretacji powinna łączyć treści aktualne – wnoszone przez pacjenta, z wcześniejszymi doświadczeniami. Istotne jest powiązanie rozumienia tego, co aktualne, z tym, co wcześniejsze. Jako pierwsze w procesie terapeutycznym pojawiają się interpretacje oporu, następnie interpretacje nieświadomych konfliktów, dochodzących do głosu w relacji przeniesieniowej. Interpretacja powinna być ujawniana w sposób sukcesywny, łagodny, nie przybierając formy interpretacji masywnej, obnażającej pacjenta i pozbawiającej go wszelkich złudzeń. Rozumienie-wgląd zazwyczaj wywołuje ból i cierpienie, stąd poziom frustracji powinien być optymalny, pobudzający do reakcji, do zmiany. Interpretacja powinna nieść w sobie element zrozumienia dla pacjenta, empatycznego oglądu bólu osoby. Ponadto istotne jest, by interpretacje nie były zbyt gwałtowane, by nie naruszały całkowicie obrony pacjenta – powinny stymulować pacjenta do refleksji. Stymulowanie refleksji oznacza pobudzanie ciekawości pacjenta co do własnych nieświadomych przeżyć i reakcji. Ważne, by, jak powiedziano wcześniej, kierowane do pacjenta interpretacje były formułowane w sposób rzeczowy, w języku używanym przez niego w życiu codziennym. Interpretacja powinna być prosta, krótka, zwięzła i klarowna. Cenne w kształtowaniu procesu rozumienia jest znalezienie odpowiedniego słowa dla danej relacji – powinno ono ukazywać niejako odcień aktualnego znaczenia w doświadczeniu osoby.

Dawanie interpretacji służących pacjentowi obejmuje dwie zasady: zasadę emocjonalnej realności oraz zasadę frustracji. Pierwsza z nich wiąże się z istnieniem w relacji terapeutycznej rezonansu emocjonalnego pacjenta, pojawiającego się w odpowiedzi na to, że to, co słyszy, dotyczy jego. Terapeuta formułując interpretację, zawsze przekazuje mu część wiedzy o nim samym. Komunikat ten nie stanowi żadnego rodzaju

sugestii, perswazji bądź rady. Jednak, by wiedza ta stała się znacząca dla pacjenta, musi on mieć poczucie, że dotyczy ona jego osoby. Poczucie, iż słyszane w słowach interpretacji rozumienie dotyczy pacjenta, kształtuje się w toku relacji terapeutycznej wraz z rozwojem przywiązania oraz jego gotowości do rozpoznawania zagadnień z obszaru nieświadomego konfliktu.

Trafna interpretacja stanowi nie tyle prawdę o pacjencie, ile trafne rozpoznanie znaczeń. Możemy rozpoznać, że interpretacja była właściwa, gdy pacjent werbalnie ją akceptuje – jest to jednak poziom bardzo kontrowersyjny. Kolejnym prawdopodobnym wskaźnikiem trafności interpretacji może stać się coraz bardziej szczegółowe opracowywanie materiału, który wcześniej nie był ujawniany. Mogą również pojawiać się dalsze skojarzenia, wypełniające treścią interpretację terapeuty. Kolejno wynikiem trafnej interpretacji mogą stać się zmiany zauważalne w obszarze skojarzeń lezonego, zmiana postawy pacjenta lub zmiana relacji z terapeutą. Pacjent może również przypominać sobie zdarzenia z przeszłości, które wypełniają obraz interpretacji aktualnego konfliktu. Trafna interpretacja wpłynąć może na zmianę w obszarze relacji przeniesieniowej, co łączyć może się także ze zmianą stosunku do terapii. Gdy pojawia się nowy materiał, interpretacja jest zazwyczaj poszerzona o nowe elementy i modyfikowana, zarówno przez terapeuta, jak i pacjenta. Proces interpretacji pozwala pacjentowi zrozumieć jego przeszłe i obecne życie wewnętrzne w nowy sposób, mniej zniekształcony i bardziej całościowy. Dzięki temu możliwe są zmiany w uczuciach, postawach i zachowaniach. Za sprawą przepracowania proces interpretacji prowadzi do zmiany terapeutycznej²⁶.

Wartość interpretacji – wartość rozumienia, pacjenta leży jednak nie w samej jej treści, ale w procesie rozpoznawania znaczeń, w dialogu.

26 Ibidem.

2.3. Terapia – zmiana

Zmiana, okazująca się być efektem pracy terapeutycznej, dokonuje się jako wynik oddziaływania elementarnych dla pracy terapeutycznej czynników – zawiązywania relacji terapeutycznej, trwania przymierza terapeutycznego, budowania rozumienia w procesie interpretacji. Technika terapeutyczna oparta na analizie oraz interpretacji doświadczeń intrapsychicznych osoby prowadzi, poprzez zmiany wewnętrznych mechanizmów, do realnych zmian w życiu na podstawie zbudowanej relacji, w której terapeuta pracuje nad pierwotnymi mechanizmami i relacjami z obiektem, mieszczącymi się w regresywnej części pacjenta²⁷.

Dokonująca się w trakcie trwania terapii zmiana w funkcjonowaniu pacjenta powstaje w konsekwencji przejścia całego procesu terapeutycznego. Najistotniejszymi elementami doświadczania zmiany w tym procesie są realizowanie oraz interpretacja przeniesienia i oporu.

Całość pracy terapeutycznej można podzielić na trzy części: początkową – wstępną, środkową – zaawansowaną, końcową – zamykającą. Część początkowa pracy terapeutycznej skupiona jest wokół ustalania relacji terapeutycznej, w której rozwija się przeniesienie, oraz na ustalaniu z pacjentem elementów pracy wchodzących w skład tak zwanej ramy terapeutycznej. Jest to również czas, w którym terapeuta zapoznaje pacjenta ze specyfiką pracy terapeutycznej, zachęca do swobodnego mówienia, tworzy atmosferę zrozumienia, bezpieczeństwa, wyraża empatię, stosuje styl macierzyński, budując z nim relację podtrzymującą go emocjonalnie²⁸. Istotnym elementem tej fazy jest również wyrażenie przez pacjenta świadomej zgody na pracę psychoterapeutyczną. Zawieranie kontraktu może przybrać formę pisemną. Zazwyczaj przejście z fazy wstępnej terapii do fazy środkowej wiąże się z analizowaniem i interpretacją oporu.

27 K. WALEWSKA: *Uwagi na temat techniki psychoanalitycznej*. „Dialogi” 2002, nr 1–2.

28 N. MCWILLIAMS: *Psychoterapia psychoanalityczna...*; L. CIERPIAŁKOWSKA, J. GOŚCINIAK: *Współczesna psychoanaliza...*

Opór jest zjawiskiem nieświadomym, paradoksalnym, intrapsychicznym łączącym się z próbą przeciwstawiania się pomocy i pracy terapeutycznej, pomimo że tego rodzaju pomoc jest przez pacjenta poszukiwana. Czasem opór obejmuje również świadome elementy funkcjonowania psychicznego pacjenta. Nie zawsze jest to jednak akt negacji. Opór ma również znaczenie obronne dla pacjenta, chroniąc go w wielu sytuacjach interpersonalnych przed nadmiernym wpływem innych osób²⁹. Oczywiście w terapii analiza oporu jest kluczowa i powinna się dokonać jak najszybciej po jego identyfikacji. Odkrycie znaczenia oporu i jego wpływu na kształtowanie relacji terapeutycznej, jak również przebieg procesu terapeutycznego, wpływają na możliwość rozwoju dalszych faz terapii. Wskazać można następujące kategorie oporu i towarzyszące im sposoby zachowań³⁰:

- powstrzymywanie się od komunikowania – milczenie, sporadyczne i skąpe odpowiedzi, podejmowanie tematów niezwiązanych z terapią;
- wdawanie się w rozmowy na błahe tematy – skłonność do nadmiernego intelektualizowania, zadawanie pytań retorycznych, obsesyjne uciekanie od tematu;
- manipulowanie – lekceważenie, uwodzenie, przypisywanie sobie problemów innych, zapominanie;
- łamanie reguł – opuszczanie umówionych spotkań, niedotrzymywanie terminów płatności, formułowanie niestosownych prośb, manifestowanie niewłaściwych zachowań.

Pierwotnie uznawany za jedynie niekorzystny opór może służyć terapii. Interpretacja – pytanie o znaczenie oporu w nawiązującej się relacji terapeutycznej, wskazuje na jego regulacyjną oraz adaptacyjną funkcję.

29 L. CIERPIAŁKOWSKA, J. GOŚCINIAK: *Współczesna psychoanaliza...*

30 J.A. KOTTLER: *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem*. Gdańsk: GWP, 2003.

Poprzez opór pacjent dawkuje sobie niejako ilość napięcia i frustracji, które w danym momencie pracy są dla niego możliwe do zniesienia i z którymi sobie radzi.

Czasem z kolei pozornie oporny pacjent nie stawia oporu w klasycznym psychoanalitycznym rozumieniu (to znaczy nie odczuwa nieświadomych lęków przed uczestniczeniem w terapii, a co za tym idzie – przed zmianą), ale raczej nie posiada umysłowego obrazu tego, jak wygląda wzajemne terapeutyczne zaangażowanie. W takich wypadkach uzmysłowienie pacjentowi, jakie rodzaje interakcji są w ramach takiego zaangażowania możliwe, prowadzi niekiedy do dość nagłego przejścia od stanu chaosu i oporu do chęci współpracy³¹.

Praca z oporem obejmować może takie refleksje terapeuty, jak na przykład pytanie o to, co budzi u pacjenta lęk, w jaki sposób sam terapeuta prowokuje opór; dalej: w jaki sposób przyczynia się do przezwycięzania oporu pacjenta oraz jaka historia życia, historia relacji pacjenta przyczynia się do wzmagania się w nim oporu. Odkrycie przeszkód w prowadzeniu terapii w postaci obaw i oczekiwań lezonego oraz wskazanie mu informacji dotyczącej przebiegu procesu terapeutycznego mogą w sposób znaczący wpłynąć na radzenie sobie z pokonywaniem oporu.

Środkowa – zaawansowana, faza procesu terapeutycznego skupiona jest głównie na analizowaniu procesu przeniesienia i budowaniu interpretacji. Materiałem do analizy przeniesienia i tworzenia coraz szerzej budowanego rozumienia, przynoszącego zmianę, jest spontaniczne i szczerze wyrażające emocje wypowiadanie się. Terapeuta zachęca do tego pacjenta. Słowa zachęcające do swobodnych wypowiedzi mają na celu pokazanie pacjentowi również wieloprzyczynowości danego problemu psychologicznego. Dobrze ilustrują to słowa pewnej terapeutki skierowane do pacjentki, z którą pracuje:

Uważam, że usłyszałam już wystarczająco dużo, by mieć pewien pogląd na to, nad czym chce pani pracować. Od tej chwili pani będzie tutaj przewodzić. Jeśli

31 N. McWILLIAMS: *Psychoterapia psychoanalityczna...*, s. 121.

zacznie pani swobodnie opowiadać o jakimkolwiek aspekcie tego problemu bądź o czymkolwiek, co przyjdzie pani do głowy, ja będę starała się wychwycić jego emocjonalną stronę i zastanowię się, co mogę powiedzieć, by rzucić na to, o czym pani mówi, nowe światło. Przez jakiś czas prawdopodobnie nie będę się zbyt często odzywać, starając się uchwycić, jak pani rozumie swój problem. Najważniejsze jest to, by pamiętać, jakie są pani odczucia co do tego, jak rozwija się ten proces, i czy czuje pani, że jestem pomocna³².

Stwierdzenia typu: „proszę mówić wszystko, co przychodzi pani do głowy”, „proszę określać wszystko, z czym się to pani kojarzy”, „proszę mówić o wszystkim, co pani kojarzy się z tą sytuacją – najpierw musimy zrozumieć ten problem”, mogą być pomocne w zachęcaniu pacjenta do ekspresyjnego, swobodnego wypowiadania się. Kolejnym elementem są pytania terapeuty o uczucia towarzyszące kolejnym doświadczeniom intrapersonalnym i interpersonalnym, o których opowiada pacjent. Ważne staje się więc połączenie wypowiedzi na temat zdarzeń, faktów, osób, sytuacji z emocjonalnym aspektem przeżyć lezonego. Wypowiadanie uczuć łączyć powinno się z uzasadnianiem, dlaczego należy je wypowiadać. Wskazywanie na związek emocji, zwłaszcza tych niewyrażonych, z naszymi reakcjami behawioralnymi oraz relacyjnymi buduje w świadomości pacjenta obraz spójności funkcjonowania jako osoby. Metafora wyrażania emocji jako powolnego odkręcania butelki z wstrząśniętą gazowaną wodą lub wypuszczania powietrza z nadmiernie napompowanego balonu może służyć obrazowaniu sytuacji braku kontrolowanego wyrażania emocji.

Swobodne wypowiadanie się oraz wyrażanie emocji stanowi materiał do rozwoju przeniesienia. Przeniesienie jest zjawiskiem przemieszczania wzorców myśli, zachowań i uczuć pierwotnie przeżywanych wobec osoby znaczącej w dzieciństwie na osobę, z którą pozostaje się w bieżącej relacji. Pacjent rozpoczyna w relacji z terapeutą inscenizować, ożywiać lub reaktywować swój dawny nierozwiązany konflikt z bliską osobą. Odczuwane w przeszłości uczucia są uzewnętrzniane „tu i teraz”³³. Przeniesienie

32 Ibidem, s. 123.

33 P. KUTTER: *Współczesna psychoanaliza*. Gdańsk: GWP, 2000.

jest procesem nieświadomym, wydaje się być autentycznie przeżywane w bieżącej relacji, uczucia mu towarzyszące są prawdziwie doznawane i zawsze realizowane jest ono w relacji z osobą. Genezę mechanizmu przeniesienia dostrzec można w podstawowym wzorcu afektywnym, który dotyczy wszystkich uczuć budowanych w relacji z osobami znaczącymi, a kierującym obraz późniejszych reakcji i stosunku do innych ludzi, zatem tworzącym model związków z obiektem³⁴. W toku terapii przeniesienie staje się dynamiczne. Zatem na terapeutę w procesie terapeutycznym przenoszone mogą być uczucia i postawy dotyczące różnych ważnych osób znaczących. Przeniesienie zawsze odzwierciedla przeplatanie się uczuć pozytywnych – miłości (przeniesienie pozytywne), oraz uczuć negatywnych – nienawiści (przeniesienie negatywne). „Z psychologicznego punktu widzenia w procesie przeniesienia pomiędzy pacjentem a terapeutą chodzi o selektywne spostrzeganie, stereotypowe lub ukierunkowane przez uprzedzenie. Druga osoba nie jest spostrzegana tak, jak jest w rzeczywistości, lecz tak, jak myśli o niej ten, kto na nią patrzy”³⁵. Można również w następujący sposób opisać realizowanie mechanizmu przeniesienia zarówno w relacji terapeutycznej, jak i w każdej innej bliskiej relacji interpersonalnej, „pacjent opacznie rozumie terażniejszość z powodu wcześniejszych wydarzeń i zamiast po prostu pamiętać o przeszłości, stara się – nie zdając sobie z tego sprawy – przeżywać ponownie minione zdarzenia w sposób bardziej zadowalający niż w dzieciństwie”³⁶.

Analiza przeniesienia stanowi zatem podstawowy mechanizm pracy terapeutycznej prowadzący do zmiany. Oczywiście punktem wyjścia do analizy przeniesienia jest zawiązana relacja terapeutyczna – o czym już pisano. Terapeuta, „zapoznając się z różnymi fragmentami historii życia pacjenta, stara się odszukać ten właściwy wzór emocjonalny, w czym pomocne mu są nieraz wspomnienia chorego z lat dziecińczych, gdy wzór emocjonalnego stosunku do otoczenia występuje w czystszej, prostszej

34 B. KILLINGMO: *Psychoanalityczna metoda leczenia. Zasady i pojęcia*. Przeł. J. KUBITSKY. Gdańsk: GWP, 1995.

35 P. KUTTER: *Współczesna psychoanaliza...*, s. 174.

36 B. KILLINGMO: *Psychoanalityczna metoda leczenia...*, s. 109.

postaci, jak też marzenia senne, w których wskutek słabszego działania mechanizmów cenzury, prawdziwy wzór łatwiej się odsłania”³⁷.

Klasycznie proces zmiany w funkcjonowaniu intrapsychnicznym pacjenta dokonywał się dzięki przepracowywaniu jego przeszłych doświadczeń poprzez nawiązywanie relacji z terapeutą i interpretowanie przeniesienia, mające strukturę tak zwanej triady freudowskiej.

Pierwsza faza w tym procesie to tak zwana faza przypominania. W tym czasie relacja pacjenta z terapeutą przypomina wcześniejsze relacje. Terapeuta obserwuje w bieżącej relacji konflikty z przeszłości. Powoli rozpoczyna się interpretacja przeniesienia. Kolejny etap to faza powtarzania. W trakcie trwania tej fazy pacjent wciąż na nowo wraca do tych samych postaw i wzorców relacyjnych. Odtwarza w relacji z terapeutą znane mu doświadczenia relacyjne i emocjonalne. Ostatnia – faza przepracowania, uwidacznia się w zmianach obserwowanych w zachowaniach, sposobie myślenia, przeżywania i budowania relacji pacjenta. Zmiany te są wynikiem wielokrotnego interpretowania tego samego wzorca relacji w różnych sytuacjach i relacjach. Dzięki temu dochodzi do uwolnienia aktualnych kontekstów od wcześniejszych znaczeń. Zmiana dokonująca się w procesie terapeutycznym sprawia, iż pacjent zaczyna świadomie kontrolować swoje reakcje w relacjach, świadomie kształtuje swoje więzi z innymi, nie nakładając na nie dawnych stereotypowych, sztywnych wzorców. Kolejnym etapem zmiany dokonującej się w pacjencie jest automatyzacja nowych, świadomych reakcji w relacjach – stają się one częścią naturalnego, automatycznego funkcjonowania osoby. „Teoria w największym uproszczeniu mówi nam, że terapia inicjuje nowy proces rozwoju, w trakcie którego fiksacje zostaną uwolnione, świat wewnętrznych obiektów pacjenta zrestrukturalizowany, nastąpi stopniowe dojrzewanie pacjenta, [...] jeżeli przeniesienie zostało skutecznie zanalizowane, prawda zastąpiła iluzję i wdzięczny pacjent wyemancypował się z dziecięcej zależności, choć nie bez bólu i cierpienia”³⁸. Terapia jest nadawaniem nowego znaczenia oraz daniem nowego doświadczenia.

37 A. KĘPIŃSKI: *Poznanie chorego...*, s. 164.

38 A. POWELL: *Kończenie trwa całe życie*. „Group Analysis” 1994, Vol. 27.

Przepracowanie przynoszące zmianę dokonuje się dzięki wglądowi. Wgląd definiowany jest jako proces, w którym dotychczas ukryty materiał psychiczny stał się dostępny świadomości. Zakłada on również element poznawczy. Wgląd uznać można za dokonanie się procesu zrozumienia, zdania sobie z czegoś sprawy. Można wyróżnić dwa rodzaje wglądu. Wgląd opisowy to wiedza o zjawisku, oparta na procesie przyswajania intelektualnego. Natomiast wgląd ostentatywny oznacza konkretne doświadczenie zjawiska. Różni się on od tego pierwszego charakterem przeżyciowym. Ma zasadnicze znaczenie w dokonywaniu realnych zmian w zachowaniu. Cechą charakterystyczną procesu terapeutycznego jest stopniowe dokonywanie wglądu. „Pacjent musi przyjąć do wiadomości, że jego życie nie jest kalejdoskopem nagłych pomysłów i wydarzeń, lecz składa się z nieświadomych i czynnych intencji, które tworzą pewien wzorzec zarówno w chwili obecnej, jak i w przeszłości. Proces nabywania wglądu polega na ciągłym dostrzeganiu nowych kontekstów i równoczesnym pomijaniu ich części, aż do zrozumienia nadrzędnych uwarunkowań. Psychologicznie rzecz biorąc, łączy się to ze złożonym procesem abstrahowania, z którego korzysta syntetyczna funkcja ego”³⁹. Doświadczenie to, jeżeli nawet w danym momencie traci swoją aktualność, w odpowiednich warunkach aktualizujących określone przeżycia emocjonalne i relacyjne, zostaje aktywowane, umożliwiając nową integrację doświadczeń intrapsychicznych. Wgląd zostaje poddany procesom poszerzania i utrwalania, dzięki czemu dochodzi do wspomnianego już przepracowania. Poprzez odstępowanie od swych dziecięcych pragnień oraz rezygnację z magicznych oczekiwań i dziecięcych celów pacjent przechodzi na drogę ku realnym dążeniom. Dzięki temu stopniowo zaczyna odczuwać coraz większą realną siłę i mniejszą zależność od władzy terapeuty, staje się mu równy pod względem emocjonalnym, a jego rola nie jest już tak podrzędna. Zdolności, które powstają podczas pracy terapeutycznej jako wynik powtarzających się doświadczeń korektywnych, to między innymi większe poczucie kompetencji, dostrzeganie możliwości wyboru, chęć podejmowania ryzyka, przekonanie o własnych umiejętnościach radzenia sobie z problemami,

39 B. KILLINGMO: *Psychoanalityczna metoda leczenia...*, s. 147.

a także poczucie, że pacjent jest na tyle wzmocniony, że może odejść z terapii, ale również powrócić, jeśli w przyszłości problem się powtórzy⁴⁰. „Chodzi tu o sukcesywne przestawienie wzorca zachowań na bardziej konstruktywne tory albo jak powiada Schjelderup (1995): wymiany ‘circulus vitiosus’ (błędne koło) na ‘circulus fructuosus’ (owocne koło)”⁴¹.

Poza wglądem, będącym efektem analizy przeniesienia, istotnym czynnikiem terapeutycznym budującym zmianę jest również „korekcyjne doświadczenie emocjonalne”. Terapeuta reprezentuje obiekt, z którym utożsamia się pacjent i na którego przenosi znane mu wzorce relacyjne. Jednak terapeuta zasadniczo różni się od obiektów – osób znaczących, z którymi utożsamia go pacjent. Terapeuta prezentuje postawę nacechowaną większą tolerancją, zróżnicowaniem, konsekwencją i realizmem – reprezentuje bardziej dojrzały wariant ego rodziców pacjenta⁴². Korekcyjne doświadczenie emocjonalne związane jest z doznawaniem rozbieżności pomiędzy sytuacją przeniesienia a aktualnym stosunkiem terapeuty do pacjenta. Pacjent oczekuje od terapeuty reakcji podobnych do tych, jakich spodziewał się w danych sytuacjach relacyjnych ze strony rodziców. Terapeuta z kolei nie reaguje w ten oczekiwany sposób, na przykład nie reaguje dezaprobatą, ustaleniem kary czy pochwałą na określone oczekiwane zachowania pacjenta. Buduje to w pacjencie przekonanie, że dziecięce wzorce relacji nie pasują do sytuacji aktualnej. Zatem terapeuta tworzy korektywne warunki doświadczenia rzeczywistych relacji, które z kolei budują nowe doświadczenie emocjonalne.

Korekcyjne doświadczenie emocjonalne kształtuje się wskutek dokonywanej anamnezy biograficznej pacjenta. W toku tej analizy pacjent pochyła się nad przyczyną powstania objawów, przygląda się również funkcji objawu oraz jego znaczeniu w relacjach. Poza tym odmienne od dotychczasowych relacji doświadczenie relacji terapeutycznej pomaga pacjentowi zrozumieć, co może dla niego oznaczać więź z drugim. Dzięki tego rodzaju doświadczeniu pacjent niejako „odnajduje siebie”.

40 N. McWILLIAMS: *Psychoterapia psychoanalityczna...*, s. 195.

41 B. KILLINGMO: *Psychoanalityczna metoda leczenia...*, s. 149.

42 Ibidem, s. 150.

Zmianę przynosi doświadczenie rzeczywistej relacji z terapeutą. „Interpretacja musi być uzupełniona przez rzeczywistą i prawdziwą relację do osoby terapeuty, być może ograniczoną, jednak konieczną, by zastąpić przeniesieniową”⁴³.

Zamknięcie pracy – kończenie terapii stanowi proces. Proces ten nie zawsze kończy się całkowitą, zupełną zmianą pacjenta. Pacjent powinien jednak zakończyć terapię w momencie, gdy jest na to gotowy, gdy zmiana, jaka się w nim dokonała, pozwala na rozumienie siebie, radzenie sobie z wewnętrznymi konfliktami oraz budowanie relacji w sposób bardziej konstruktywny, niż miało to miejsce przed terapią. „Teoria w największym uproszczeniu mówi nam, że terapia inicjuje nowy proces rozwojowy, w trakcie którego fiksacje zostaną uwolnione, świat wewnętrznych obiektów pacjenta zrestrukturalizowany, nastąpi stopniowe dojrzewanie pacjenta, które we właściwym czasie doprowadzi do tego, że przedział (rozziew) między nim a terapeutą całkowicie zniknie. Przy końcu psychoterapii, jeśli przebiegała ona pomyślnie, mogą sobie ucisnąć ręce, symbolicznie, jeśli nie dosłownie, i spokojnie odejść każdy w swoją stronę. Przeniesienie zostało skutecznie zanalizowane, prawda zastąpiła iluzję i wdzięczny pacjent wyemancypował się z dziecięcej zależności, choć nie bez bólu i cierpienia. [...] Gdzie nie było prawdziwego ludzkiego spotkania i miłości, w platonicznym sensie, między pacjentem a terapeutą, żadna najznakomitsza technika terapeutyczna nie poprawi stanu pacjenta, taka terapia w najlepszym razie po prostu nie przyniesie efektów, w najgorszym głęboko uszkodzi pacjenta. Jeżeli z drugiej strony, miało miejsce prawdziwe psychiczne spotkanie i bitwa została wygrana, pojawi się wzajemny szacunek i wdzięczność, a obaj, pacjent i terapeuta, wiele się nauczą, zarówno o sobie nawzajem, jak i każdy na własny temat. Ostre zniekształcenia wynikające z przeniesienia zostaną zlikwidowane, a terapeuta będzie mógł nie zajmować się dłużej swoim przeciwprzeniesieniem”⁴⁴.

43 R. GREENSON: *Rzeczywista relacja pomiędzy pacjentem i psychoanalitykiem*. [Przedruk z *The Unconscious Today*]. New York: International Universities Press, 1971.

44 A. POWELL: *Kończenie trwa całe życie...*

Tekst literacki jako wyraz rozumienia

Rozdział 3



3.1. Relacja, rozumienie, zmiana w pracy biblioterapeutycznej

W pracy biblioterapeutycznej zostają aktywowane wszystkie wcześniej opisane elementy procesu psychoterapeutycznego – budowanie relacji, wskazywanie rozumienia oraz tworzenie konstruktywnej dla rozwoju osoby zmiany. Specyfika biblioterapii polega jednak na tym, iż tekst literacki staje się swego rodzaju pośrednikiem w konstruowaniu przestrzeni rozumienia pacjenta. Metafora literacka jest źródłem interpretacji¹.

Budowanie relacji terapeutycznej, przymierza terapeutycznego w pracy biblioterapeutycznej, uznaje autorka za szczególnie warte zaznaczenia i podkreślenia jego znaczenia w tymże procesie. Wydaje się bowiem, iż tak popularna dziś formuła biblioterapii uprawianej wszędzie i przez wszystkich, którzy czytają książki, deprymuje znaczenie więzi, jaka wytwarza się pomiędzy prowadzącym pracę biblioterapeutyczną a odbiorcą tych działań.

Źródło relacyjności biblioterapii przedstawić można w symbolicznym obrazie wskazującym na lecznicze walory literatury. To obraz dziecka przytulonego do matki czytającej mu bajkę. W obrazie tym istotę biblioterapii odnajdujemy nie tyle w samym tekście literackim, ile w więzi, jaka wytwarza się pomiędzy matką a dzieckiem, wspólnie czytającymi książkę, odnajdującymi w niej istotne znaczenia, szukającymi w niej wartości. Istotą pozostaje **wspólne czytanie** oraz **wspólne omawianie** przeczytanej historii, choć zakłada się, iż osoba dorosła służy w tej sytuacji niejako rozwojowi dziecka. Rodzic staje się bowiem osobą wprowadzającą dziecko w świat symboli literackich, wybierając odpowiednią dla dziecka historię, poprzez którą może ono poznawać siebie, lepiej siebie rozumieć. Dorosły pomaga dziecku pokonywać lęki, radzić sobie

¹ W. SZULC: *Arteterapia oparta na wiedzy: wiedza przydatna organizatorom, nauczycielom i uczestnikom arteterapii*. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona, 2014.

z kolejnymi konfliktami wewnętrznymi, kształtującymi przecież jego rozwój intrapsychiczny. To rodzic wprowadza dziecko w świat relacji z innymi, pokazuje, jak budować więzi, jak je utrzymywać, jak pokonywać trudności w kontaktach interpersonalnych.

Pytanie o umiejscowienie potencjału terapeutycznego literatury wydaje się pozostawać wciąż otwarte. Czy potencjał ten znajduje jest w samym tekście, w samej metaforze literackiej? Nie sposób odpowiedzieć na to pytanie inaczej niż twierdząco. Zapewne wartościowa literatura mieści w sobie rozumienie ludzkiej „duszy” – pojmowanie przeżyć, emocji, konfliktów, pragnień. Zatem spotkanie z tego rodzaju postrzeganiem własnych doświadczeń intrapersonalnych oraz interpersonalnych w literaturze daje poczucie bycia zrozumianym, odnalezienia siebie, poszerzenia samorozumienia. Wobec tego faktycznie sam tekst literacki może przyczyniać się do wspierającej, terapeutycznej (?) zmiany w nas samych. Pewnie każda z osób sięgająca po literaturę przynajmniej raz czytając, doświadczyła uczucia w sekwencji: „aha! – to o mnie – czuję się zrozumiany – rozumiem siebie – czuję wsparcie”. Niewątpliwie tekst literacki ma w sobie potencjał terapeutyczny, mogący przynosić i budować zmianę.

Jednakże w proponowanej formule pracy biblioterapeutycznej autorka pragnie zwrócić uwagę na rolę, jaką odgrywa w niej terapeuta. Opisywana w niniejszej publikacji praca biblioterapeutyczna zawiera trzy etapy:

- wnikliwą, dogłębną **diagnozę** funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego osoby, pogłębianą nieustannie w procesie pracy biblioterapeutycznej;
- pracę w obszarze **spotkania z tekstem literackim** – odpowiednim dla danej osoby, bogatym w nośne terapeutycznie metafory i położonym intersemiotycznie na działania ekspresyjne;
- pracę w obszarze **spotkania terapeuta – pacjent**.

Tego rodzaju formuła stanowi proces. Jest on poprzedzony diagnozą, zaplanowany i celowy z jednej strony, z drugiej zaś – otwarty na potrzeby i rozumienie, jakie przynosi na warsztat biblioterapeutyczny pacjent.

W owej otwartości warsztatu pojawia się miejsce dla budowania spotkania terapeuty – pacjenta. Wspólne czytanie tekstu i jego wspólne omawianie stają się analogiczne do przywołanego obrazu wspólnego czytania matki i dziecka. Podążanie za pacjentem w procesie rozumienia metafor, wspomaganie go w budowaniu interpretacji i odnoszeniu ich do jego osobistego doświadczenia, stanowi obszar tworzenia relacji, przynoszącej zmiany². Zatem poza tekstem niosącym z sobą bogatą metaforę, którą we własnym kontekście odczytuje pacjent, istotnym elementem wspominanego już doświadczenia korygującego jest zawiązywana i trwająca relacja z terapeutą.

Relacja ta wymaga z kolei realizacji takich warunków, jak regularność, długi czas trwania, zbudowanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania. Wszystkie charakterystyki relacji terapeutycznej opisane w poprzednim rozdziale odnoszą się, zdaniem autorki, wprost do relacji nawiązywanej z pacjentem w działaniach wykorzystujących do pracy psychoterapeutycznej literaturę. Zatem w ten sposób rozumiana biblioterapia staje się szczególnym rodzajem psychoterapii, w której centralnym punktem odniesienia jest tekst literacki. Wokół niego bowiem buduje się interpretację, jego metaforykę odnosi się do sytuacji pacjenta³. Poprzez symbolikę, jaką przynosi dany utwór literacki, próbuje się zobaczyć i zrozumieć sytuację psychologiczną, emocjonalną, relacyjną pacjenta. Zachęca się pacjenta, by sam próbował w postaciach, wątkach i symbolach tekstu dostrzec analogie do własnej doświadczanej sytuacji, dzięki zaś dostrzeżeniu podobieństwa i odniesień – pełniej zrozumieć samego siebie. W procesie tego właśnie indywidualnego, osobistego odczytywania literatury niezwykle istotną postacią jest terapeuta, który towarzyszy pacjentowi w tej drodze. Podpowiada on rozumienie znaczeń metafor i ich odniesień do sytuacji pacjenta. Dokonuje interpretacji. Zawiązuje realną, rzeczywistą relację z pacjentem, w obszarze której budowanie

2 E. KONIECZNA: *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2010.

3 E.B. ZYBERT: *Książka w działalności terapeutycznej: praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 1997.

rozumienia staje się możliwe. Przede wszystkim jednak jest autentyczną osobą w procesie psychoterapeutycznym, z którą więc stanowi punkt odniesienia doświadczeń emocjonalnych i relacyjnych pacjenta. Terapeuta – jako stale pozostający w relacji z pacjentem w autentyczny i rzeczywisty sposób, staje się osobą budującą korekcyjne doświadczenie emocjonalne dla leczonego. Literatura z kolei pełni w procesie tym funkcję pośrednika, nośnika znaczeń, nad którymi obie zaangażowane w proces osoby – pacjent i terapeuta – się pochyłają.

Istotą budowania tak rozumianej relacji w procesie biblioterapeutycznym jest przede wszystkim odpowiednio skonstruowana i trwająca diagnoza sytuacji pacjenta – przynosząca rozumienie jego potrzeb, przeżywanych trudności, konfliktów. Diagnoza w opisywanej pracy biblioterapeutycznej jest diagnozą w procesie. Oznacza to jednocześnie, że dokonuje się cały czas w toku zawiązywania się relacji terapeutycznej i jej trwania, przez co zmienia i modyfikuje sposób rozumienia i spostrzegania u pacjenta. Może mieć ona charakter zupełnie otwarty, tożsamy z procesem terapeutycznym – a więc oznacza to dynamicznie prowadzoną diagnozę poprzez używanie takich metod, jak obserwacja i rozmowa kierowana. W taki sposób nakreślona diagnoza dokonuje się nieustannie w procesie psychoterapeutycznym ujmowanym w kategoriach psychodynamicznych. Jego istotą jest nie stawianie rozpoznania nozologicznego, ale pogłębianie rozumienia pacjenta. Wobec tego nie realizuje się procedury badania wstępnego pacjenta, nie stosuje się zatem w celach diagnostycznych ani metod psychometrycznych, ani nawet projekcyjnych. Diagnoza w procesie w ujęciu otwartym utożsamia się w procesem terapeutycznym, ściśle się z nim łącząc. W każdej sytuacji terapeutycznej pozostaje ona wartościowa i w zasadzie nierozłączna z nim – dzięki niej bowiem terapeuta odpowiednio kieruje dynamiką procesu terapeutycznego. Jedynie rozumiejąc pacjenta i adekwatnie rozpoznając jego aktualną sytuację intrapsychiczną, możemy trafnie wskazywać kierunki, w których odkrywane mogą być bliskie dla pacjenta metafory i symbole, wspomagające go w rozumieniu samego siebie. Zatem diagnoza w sensie ciągłego rozpoznawania sytuacji intrapsychicznej pacjenta stanowi stały element procesu biblioterapeutycznego.

Jednocześnie, w proponowanej przez autorkę strukturze pracy biblioterapeutycznej, istnieje również miejsce dla diagnozy mającej charakter zamkniętych badań wstępnych i końcowych. W takim modelu diagnostycznym terapeuta skorzystać może z określonych w badaniach wskaźników kolejnych zmiennych – cech funkcjonowania intrapsychicznego pacjenta. W tego rodzaju procesie diagnostycznym terapeuta odnieść może się do konkretnych wskaźników opisujących funkcjonowanie intrapsychiczne badanego, analizując je na początku pracy i odnosząc się do ich wyników przy jej końcu. W celu dokonania tego rodzaju diagnozy autorka zazwyczaj przeprowadza pomiar i opisuje elementy funkcjonowania intrapsychicznego osoby takie, jak:

- obraz Ja;
- ujawniane potrzeby, konflikty wewnętrzne, popędy;
- ujawniane i realizowane mechanizmy obronne;
- relacje z osobami znaczącymi;
- rozumienie, identyfikacja i ekspresja emocjonalna;
- poziom inteligencji emocjonalnej i społecznej.

Diagnozie tego rodzaju elementów intrapsychicznego funkcjonowania pacjenta służą autorce metody projekcyjne, jak Test apercepcji tematycznej, test drzewa, test Rorschacha, test bajek, test zdań niedokończonych, test rysunku rodziny, test stosunków rodzinnych.

Całość opisu procesu diagnostycznego oraz jego przełożenie na pracę biblioterapeutyczną, jak również odniesienie do jej efektów w postaci wyników badań końcowych, może czytelnik znaleźć w poprzedniej książce autorki⁴.

Oba rodzaje dokonywanej diagnozy stanowią ważne źródło informacji o pacjencie, pogłębiając rozpoznanie i wpływając na trafność doboru zarówno pozycji biblioterapeutycznych dla pacjenta, jak i na trafność kierowanych wobec niego interpretacji. Tak, jak pierwszy rodzaj diagnozy – **diagnoza w procesie**, dokonuje się niejako automatycznie

4 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Wacław Walasek, 2013.

w pracy terapeutycznej, stając się jej częścią, tak drugi jej rodzaj – **poglę-
biona celowa diagnoza wstępna i końcowa** funkcjonowania pacjenta,
jest alternatywą, zależną od decyzji terapeuty. Często jednak informacje
zgromadzone w trakcie jej trwania mogą być bardzo cenne i pomocne
w projektowaniu dedykowanego dla danego pacjenta zbioru metafor
literackich, które mogą mieć istotny wpływ w procesie samopoznawania
pacjenta oraz przeżywania przez niego korygujących doświadczeń emo-
cjonalnych i relacyjnych. Ponadto diagnoza ta staje się podstawą do two-
rzenia **zamierzeń terapeutycznych**. Stanowią one nie tyle jasno i precy-
zyjnie sformułowane cele, ile kierunek pracy terapeutycznej potencjalnie
możliwej i korzystnej dla danego pacjenta. Zamierzenia terapeutyczne
niczego nie determinują, są elastyczne i zmienne w toku pracy – podob-
nie i analogicznie do diagnozy w procesie. Elastyczność zamierzeń przy
jednoczesnym określeniu kierunku pracy stanowić mogą cenny element
działań biblioterapeutycznych. W zamieszczonych w niniejszej publika-
cji propozycjach warsztatów otwartych autorka zamieściła zamierzenia
terapeutyczne, dla każdego z nich wskazując rodzaje obszaru intrapsy-
chicznego funkcjonowania osoby, jakie mogą być podejmowane z wyko-
rzystaniem danego tekstu literackiego, oraz związane z nim działania
ekspresyjne. To jedynie propozycje, dające szerokie możliwości realizacji
oraz interpretacji. Zatem każdy z czytelników oraz terapeutów zawarte
w tekście metafory może odczytywać i rozumieć w stosowny dla siebie
sposób. Określane w pracy indywidualnej zamierzenia terapeutyczne
stać się mogą istotnym dla całej pracy biblioterapeutycznej czynnikiem,
wspomagającym rozumienie pacjenta przez terapeutę.

Kolejnym ważnym elementem wpływającym na jakość budowanej
relacji terapeutycznej w procesie biblioterapeutycznym jest jego **czas**
trwania. Często dzieje się tak, iż każde działanie warsztatowe z wykorzy-
staniem tekstu literackiego nazywa się biblioterapeutycznym. Autorka
chciałaby zwrócić uwagę na wąskie ujęcie procesu biblioterapeutycznego,
w którym to znaczącymi czynnikami są regularność, systematyczność
oraz długi czas trwania spotkań biblioterapeutycznych.

Również warsztaty biblioterapeutyczne realizowane w strukturze jed-
norazowego spotkania mają walor potencjalnie terapeutyczny – mogą

wpłynąć na pogłębienie rozumienia samego siebie, uaktywnić proces dostrzegania oraz rozumienia emocji, zmieniać percepcję ważnych dla osoby relacji społecznych. Jednakże proponowana w niniejszej publikacji praca biblioterapeutyczna jest opisywana jako długotrwała, systematyczna, kładąca nacisk na proces, w którym to dopiero możliwa jest zmiana terapeutyczna. Poprzez rozłożenie w czasie dokonuje się bowiem pogłębianie rozumienia pacjenta – terapeuta coraz lepiej go poznaje, dostrzega sposób jego reagowania w różnych sytuacjach sesyjnych oraz w odpowiedzi na kolejne metafory literackie. Systematyczność spotkań biblioterapeutycznych pozwala na uruchomienie procesów oporu, przeniesienia, przeciwrzucenia oraz ich rozumienia w tworzonych interpretacjach opatrzonych ponadto symboliką metafor zaczerpniętych z tekstów literackich. Wszystkie, opisane w poprzednim rozdziale, procesy uaktywniane w procesie terapeutycznym dokonują się również w pracy biblioterapeutycznej rozumianej jako proces. Pomagają one w realizowaniu zmiany w funkcjonowaniu pacjenta. Na kanwie tekstów literackich i wybieranych z nich metafor budowana jest relacja terapeuta – pacjent, w której uruchamiane są wszystkie wymienione procesy. Ich interpretacja wraz z interpretacją tekstu literackiego – znaczenia, jakie ma on dla danego pacjenta, stanowią o całościowości oraz wnikliwości tak realizowanego procesu biblioterapeutycznego. Tego rodzaju praca staje się pełna, dogłębna i wyczerpująca znamiona pracy *sensu stricto* psychoterapeutycznej. Wydaje się, że jednorazowo realizowany warsztat biblioterapeutyczny można nazwać raczej **biblio-edukacyjnym**, psychoedukacyjnym, pseudoterapeutycznym, wspierającym rozwój czy też samopoznanie. Zagadnienie to zostanie podjęte w dalszej części rozdziału poświęconej narracjom towarzyszącym. Faktycznie psychoterapeutyczna praca wymaga bowiem czasu – a ściślej dłuższego czasu, koniecznego zarówno dla realizacji diagnozy w procesie, a więc dla pogłębiania coraz to nowego i coraz pełniejszego rozumienia pacjenta, jak i niezbędnego dla budowania korektywnego doświadczenia emocjonalnego w relacji terapeutycznej, opartej na osi interpretacji metafor literackich. Niemożliwym wydaje się zrealizowanie tychże zamierzeń pracy biblioterapeutycznej w krótkim, kilkuspotkaniowym kontekście.

Czas działań biblioterapeutycznych w proponowanej formule pracy w procesie zakłada kilkadziesiąt spotkań rozłożonych w dłuższym, na przykład rocznym, okresie.

Z tego rodzaju założeniem wiąże się kolejne – a mianowicie **regularność spotkań** biblioterapeutycznych. Cotygodniowe lub odbywające się dwa razy w tygodniu warsztaty biblioterapeutyczne, zarówno indywidualne, jak i grupowe, wydają się optymalne. Regularność spotkań biblioterapeutycznych pozwala na odpowiednie zdynamizowanie pracy terapeutycznej. Dzięki niej możliwe staje się przekształcanie relacji terapeutycznej, ponadto tworzy ona przestrzeń, w której realizowane i dynamizowane mogą być mechanizmy w niej uruchamiane. Gdy praca biblioterapeutyczna jest pracą grupową, stałość spotkań sprzyja realizowaniu procesu grupowego, scalaniu się grupy, zwiększaniu poczucia bezpieczeństwa, a tym samym otwartości w grupie. Praca indywidualna z kolei dzięki jej systematyczności i przewidywalności sprawia, że coraz bardziej dynamicznie rozwija się relacja terapeuta – pacjent, coraz wyraźniej uruchamiane są istotne dla pacjenta doświadczenia emocjonalne i relacyjne, wymagające zaopatrzenia interpretacyjnego i korygującego. Systematyczność pracy sprzyja zatem realizowaniu zamierzeń terapeutycznych i uzyskiwaniu pożądanej zmiany terapeutycznej.

Z regularnością spotkań związana jest **stałość osoby terapeuty** podczas trwania całego cyklu pracy biblioterapeutycznej. Stanowi to zasadniczy element koncepcji pracy biblioterapeutycznej prezentowanej przez autorkę. Stałość kształtującej się w toku procesu terapeutycznego relacji terapeuta – pacjent staje się główną osią progresywnej zmiany w funkcjonowaniu intrapsychnicznym pacjenta. Tekst literacki oraz projektowane na jego kanwie działania ekspresyjne stanowią narzędzia, dzięki którym w relacji terapeuta – pacjent dokonuje się budowanie rozumienia lezonego oraz interpretacja jego funkcjonowania w kontekście odnajdowanych metafor. Jak zostało to opisane wcześniej, właśnie relacja terapeutyczna i realizowane w niej korektywne doświadczenie relacyjne stanowi o zmianie w funkcjonowaniu pacjenta. Zatem stałość osoby terapeuty jest warunkiem koniecznym dla dokonywanej w trakcie pracy progresywnej zmiany terapeutycznej. Pomimo kontekstu

biblioterapeutycznego opisywanej pracy, kluczowym jej elementem wydaje się być właśnie relacja terapeutyczna. Jedynie w kontakcie zbudowanym na poczuciu bezpieczeństwa, stałości i zaufania możliwe jest bowiem otwieranie kolejnych przestrzeni trudnych, często bolesnych doświadczeń, które zostają omawiane w kontekście czytanego tekstu literackiego. Zatem tekst literacki, jego metafora uruchamia proces skojarzeń i odniesień istotnych dla pacjenta. Natomiast ich omówienie, przeżycie w nowej, dającej korektywne doświadczenie emocjonalne relacji, odbywa się jedynie poprzez kontakt osób – terapeuty i pacjenta⁵. Stąd teza autorki o priorytetowym znaczeniu tejże relacji w procesie biblioterapeutycznym.

Element stałości zyskuje więc w opisywanym rozumieniu procesu biblioterapeutycznego szczególne znaczenie. Stałość osoby terapeuty, stałość spotkań, ich regularność, długi czas trwania decydują o terapeutycznej formule pracy wykorzystującej literaturę do budowania rozumienia intrapersonalnego osoby. Innego rodzaju działania biblioterapeutycznie, niespełniające wskazanych warunków, powinno się, zdaniem autorki, zaliczać do działań wspierających, wspomagających rozwój, nie zaś do terapeutycznych.

3.2. Narracje towarzyszące⁶

Relacja w procesie biblioterapeutycznym, zwłaszcza w wąskim ujęciu, zawierać powinna wszystkie cechy już opisane. Narracje towarzyszące – a zatem wszystkie interpretujące, nazywające oraz dające rozumienie

5 B. WOŹNICZKA-PARUZEL: *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al.-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń: UMK, 2002.

6 Rozdział dotyczący narracji towarzyszących znajduje się również w poprzedniej publikacji autorki: A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci...*; został umieszczony w niniejszej publikacji ze względu na spójność treściową i bezpośrednie odniesienie do zawartych w nim treści.

komentarze kierowane w toku pracy przez terapeutę do pacjenta – znamionują pracę biblioterapeutyczną w jej wąskim ujęciu.

Stanowią one komentarze, jakie kieruje prowadzący–terapeuta do odbiorców–pacjentów, a które odnoszą się do interpretacji utworów literackich i ich znaczenia dla kolejnych osób. Im dłużej trwający proces biblioterapeutyczny oraz im bardziej dynamiczne i głębokie zawiązanie relacji w tym procesie, tym pełniejsze i trafniejsze mogą być towarzyszące narracje.

W toku procesu biblioterapeutycznego ujmowanego szeroko narracje towarzyszące przyjmują charakter wychowawczych, zbliżając się do formuły biblio-edukacyjnej.

Cechami charakterystycznymi towarzyszących narracji wychowawczych są: zadaniowość, jednoznaczna ocena wychowawcza i moralna, pośrednia i dyrektywna komunikacja oraz kontrola zewnętrzna. Dzięki tego typu komentarzom literatura zostaje wpleciona w proces wychowawczy. Zarówno teksty literackie, jak i działania budowane na ich kanwie w warsztacie sprzyjają zwłaszcza poznawczemu oraz moralnemu rozwojowi dzieci–odbiorców. Nowe doświadczenie dostępne dzieciom w tej formule pracy staje się doświadczeniem poznawczym. Dzięki modelowaniu i naśladownictwu – głównym procesom, jak się wydaje, uaktywnianym w tej formule pracy, dziecko–odbiorca nabywa nowej wiedzy, rozwija umiejętność ujmowania danego problemu, dostrzega nowe sposoby potencjalnie możliwych zachowań lub sposobów rozwiązywania sytuacji, zmienia swój sposób myślenia o danym zagadnieniu moralnym lub psychologicznym. Dominującym jednak staje się tutaj wskazane już doświadczenie poznawcze, przekładające się na ewentualne wychowawcze efekty podejmowanej pracy.

Podkreślenia warte jest być może również to, że do tekstów literackich adekwatnych i dostępnych w tego rodzaju pracy należą krótkie opowiadania, bajki psychoedukacyjne, bajki zawierające morał lub inne utwory wierszowane⁷.

Zatem „szeroka” koncepcja biblioterapeutyczna implikuje działania o charakterze biblio-edukacyjnym, dającym nowe doświadczenie

7 Ibidem.

poznawcze i poszerzające wiedzę. Proces ten dookreślają towarzyszące narracje wychowawcze. Praca w tej formule nie wymaga stałej, ściśle określonej struktury spotkań ani profesjonalnego przygotowania psycho-terapeutycznego – wystarczy umiejętne korzystanie z zasobów literatury.

Z kolei „wąska” koncepcja biblioterapeutyczna wymaga tworzenia towarzyszących narracji interpretujących.

Narracja interpretująca nie zawiera – w odróżnieniu od narracji wychowawczych – założonych celów zadaniowych, wskazywać można jedynie zamierzenia terapeutyczne, stanowiące wyłącznie kierunek pożą- danych, konstruktywnych zmian w funkcjonowaniu intrapersonalnym uczestników warsztatów. Ponadto, jak już wspomniano, warunkiem rea- lizacji tego rodzaju terapeutycznej formuły pracy jest jej trwanie w czasie, jej cykliczność, ściśle określona struktura i częstota spotkań. Istotnymi procesami, na których rozumieniu opiera się tak formułowany proces biblioterapeutyczny, są projekcja, przeniesienie, przeciwprzeniesienie, identyfikacja. Mechanizmy te wspomagają rozumienie pacjenta przez terapeutę, pozwalają również na tworzenie doświadczeń korektywnych.

Relacja zawiązywania w toku „wąskiej” koncepcji biblioterapeutycznej staje się *sensu stricto* terapeutyczną relacją, w której pojawianie się progresywnych zmian, dokonuje się dzięki tworzeniu nowych, korektywnych doświadczeń⁸. Doświadczenia te, w odróżnieniu od procesu w którym dominują narracje wychowawcze, nie mają charakteru poznawczego, ale emocjonalny⁹.

Stąd właśnie zarysowane zamierzenia terapeutyczne sformułowane są głównie w postaci oczekiwanych doświadczeń emocjonalnych. Towar- zyszące narracje interpretujące w obszarze kierowanych do odbiorcy- -pacjenta komunikatów przybierają następującą formę:

- » „wydaje się, że możesz czuć się...”;
- » „podobnie jak bohater, ty także...”;
- » „ciekawe, dlaczego ujawniasz...”;
- » „co dla ciebie oznacza to zdanie..., ten fragment...”.

8 D. MACLAY: *Psychoterapia dzieci*. Przeł. M. GIETKO. Warszawa: PZWL, 1973.

9 P. BAKER: *Metafory w psychoterapii*. Przeł. J. WĘGRODZKA. Gdańsk: GWP, 1997.

Zamierzenia terapeutyczne nie są ukształtowane jako cele. Stanowią jedynie zamysł, w jakim kierunku powinna zmierzać praca z pacjentem. Poprzedzone powinny być rzetelną diagnozą, dobrą znajomością pacjenta-czytelnika oraz wciąż ubogacaną, tworzoną w trakcie procesu biblioterapeutycznej relacji terapeuty z pacjentem. Relacja ta z kolei, jak wspomniano, przybiera formę narracji interpretujących.

Narracje interpretujące nie zawierają ocen zachowań. Zachowania pacjentów-odbiorców obserwowane podczas warsztatu są punktem odniesienia do ujawniania ich rozumienia. W trwającej bowiem w czasie relacji terapeutycznej, również omawianej tutaj relacji biblioterapeutycznej, dokonywane są próby nazywania – interpretacji zachowań, wypowiedzi, tworzonych prac i wytworów. Natomiast żadna z tych form aktywności pacjenta-odbiorcy podczas warsztatu nie może zostać oceniona, poddana krytyce lub innemu niż rozumiejący komentarzowi.

Jednocześnie, co można stanowić trudność, zwłaszcza w pracy z dziećmi i szczególnie dla rozpoczynającego swą pracę terapeuty, zachowania pacjentów-odbiorców nie mogą dzielić się na pożądane – pozytywne, zdyscyplinowane, i niepożądane – negatywne, związane z brakiem zdyscyplinowania.

Zachowania pojawiające się w trakcie czytania literatury oraz w trakcie pracy na jej kanwie rozumiane są jako nośniki znaczeń, specyficznych i ważnych dla danej osoby i jej funkcjonowania intrapersonalnego. Wszystko zatem, co pojawia się w toku pracy, stanowi ważny element rozumienia osoby. Istotą zaś pracy jest nie tyle ujawnianie pożądanych społecznie zachowań, ile wspólne odnajdywanie znaczeń, jakie kryją w sobie indywidualne zachowania – nazywanie tych znaczeń, odnajdywanie dla nich rozumienia daje możliwość nabywania nowego doświadczenia siebie¹⁰.

Nie dokonuje się w trakcie tak pojmowanej, *sensu stricto* terapeutycznej pracy na kanwie tekstu literackiego, ocen moralnych. Wszystko, co wydarza się podczas warsztatu, stanowi bowiem źródło rozumienia znaczeń odnoszących się do konkretnych osób w nim uczestniczących.

10 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci...*

Owa interpretacja zmierza do odkrywania najistotniejszych elementów intrapersonalnego funkcjonowania osoby. Ujawnianie ocen zachowań, nawet nagannych, ich krytykowanie lub dyscyplinowanie, zamiast określenia, co może ono oznaczać, jakie emocje i doświadczenia intrapersonalne pacjenta skrywa, nasilać może jedynie opór, uniemożliwiając nabywanie korektywnych doświadczeń w relacji terapeutycznej.

Wskazywanie interpretacji – podejmowanie prób rozumienia drugiego, dokonuje się w warsztacie biblioterapeutycznym w kilku obszarach. Pierwszym z nich jest tworzenie interpretacji odnoszących się do samego tekstu literackiego, do metafor w nim zawartych. Tego rodzaju rozumienie nie pozostaje jednak oderwane od relacji między terapeutą a pacjentem, ale jest w niej osadzone. Nie odnosi się zatem rozumienia do ogólnych znaczeń, na przykład Bettelheimowskich, ale zestawia się je z niepowtarzalną, indywidualną historią pacjenta-odbiorcy literatury, szukając rozumienia w tym właśnie zestawieniu: metafora – pacjent. Tak więc nie dla każdego najistotniejszym znaczeniem w baśni o Jasiu i Małgosi będzie rozwiązywanie konfliktu zależność – odrębność, czy zmaganie się z lękami separacyjnymi (choć i takie znaczenia są możliwe i istotne), ale w swojej osobistej historii doświadczeń intrapersonalnych pacjent odkryć może w zmaganiach Jasi i Małgosi jedynie dla niego ważne elementy, o których nie pisał Bruno Bettelheim, ale które są warte dostrzeżenia przez uważnego biblioterapeutę. W metaforze dokonuje się zatem odkrywanie bliskich sobie samemu znaczeń. Pacjent przegląda się w literackiej historii jak w lustrze. W dokonywaniu rozumienia tych podobieństw służyć ma właśnie terapeuta, dzięki narracjom interpretującym.

Kolejnym obszarem, w którym dokonuje się interpretacja poprzez komunikowane narracje, są działania ekspresyjne oraz wytwory powstające w trakcie ich realizacji. Niedyrektywna formuła sprzyja ekspresyjnemu przekładaniu metafor literackich. Natomiast to, w jaki sposób metafory te zostaną przetransponowane na obraz, ruch, gest czy współdziałanie, zależy od odkrytych przez kolejne osoby indywidualnych znaczeń dostrzeżonych w tekście literackim. Narracje interpretujące służą temu, by w działaniach ekspresyjnych dostrzegać znaczenia istotne dla

danej osoby i je nazywać. Prowadzący-terapeuta „podąża” za sposobem reagowania odbiorców na treści zawarte w metaforze literackiej, budując działania ekspresyjne w toku warsztatu, adekwatnie do ujawnianych sposobów ich odkrywania¹¹.

Trzeci obszar dokonywania interpretacji to wspomniane już zachowania pacjentów-odbiorców podczas warsztatu. Jak wcześniej nadmieniano, zachowania ujawniające się w trakcie procesu biblioterapeutycznego powinny być interpretowane, komentowane, nie zaś oceniane, krytykowane lub zabraniane.

Towarzyszące narracje interpretujące stanowią komentarz o charakterze otwartym – nie wskazują finalnej, pewnej interpretacji. Stanowią propozycję, zaproszenie do odczytywania rozumienia. Nie są ostateczną definicją podejmowanego zagadnienia, ale próbą jego odczytania i zrozumienia.

Cechą charakterystyczną opisującą towarzyszące narracje interpretujące jest wzmaganie kontroli wewnętrznej – autokontroli. Dzięki kierowaniu wobec pacjentów-odbiorców komentarzy o otwartym charakterze narracji interpretujących pogłębia się rozumienie metafor literackich, a przez to samego siebie, co kształtuje samoświadomość. Z kolei pogłębianie samoświadomości może przyczyniać się do pogłębiania autokontroli.

Doświadczenie, będące efektem uczestnictwa w warsztatach biblioterapeutycznych z towarzyszącymi narracjami interpretacyjnymi, staje się doświadczeniem emocjonalnym, korektywnym, które może przyczyniać się do zmiany w funkcjonowaniu intrapersonalnym osoby. Uświadomienie sposobu własnego reagowania, własnych zachowań w relacji z innymi powoduje, że nie wywierają one już tak silnego wpływu na funkcjonowanie osoby w obszarze nieświadomym.

Towarzyszące narracje interpretujące określić można zatem jako dające możliwość budowania nowego doświadczenia emocjonalnego, relacyjnego, w następstwie którego dokonywać może się pogłębianie rozumienia siebie, wgląd we własne przeżycia emocjonalne, pełniejsze

11 Ibidem.

zrozumienie własnego zachowania i reagowania intra- oraz interpersonalnego¹².

Tekstami odpowiednimi dla tego rodzaju narracji interpretujących będą teksty o silnie zaznaczonej metaforyce – pośrednio wskazujące znaczenia, a jednocześnie dające przestrzeń dla odkrywania osobistych rozumień. Baśnie wydają się spełniać te oczekiwania¹³. Podobnie wiersze oraz utwory o charakterze symbolicznych opowiadań¹⁴.

* * *

Podsumowując, działania biblioterapeutyczne podzielić można na dwa obszary. Jeden stanowi biblioterapia w ujęciu szerokim, raczej **biblio-edukacyjna**. W taki sposób realizowana biblioterapia dedykowana jest szerszemu gronu odbiorców, nie wymaga regularnych, ustrukturuowanych spotkań, dłuższego trwania w czasie ani profesjonalnego terapeutycznego przygotowania prowadzącego. Z kolei biblioterapia w wąskim ujęciu stanowi *sensu stricto* **biblio-terapeutyczne** działanie. Konieczna jest w tym wypadku cykliczność pracy, jej dłuższe trwanie w czasie oraz profesjonalne prowadzenie.

Ze względu na opisaną specyfikę tworzenia towarzyszących narracji interpretujących cały proces „pracy z książką” można nazwać w tym obszarze faktycznie **biblio-terapeutycznym**. Zatem nie każde „spotkanie z książką” da się określić, jak się wydaje, **terapeutycznym** w pełnym znaczeniu tego słowa. Zazwyczaj bowiem sposób projektowania doświadczenia biblioterapeutycznego staje się bliższy formułowaniu narracji wychowawczych, co z oczywistych względów ma walor nie-

12 J. MARVASTI: *Wykorzystywanie metafor, bajek i historyjek w psychoterapii dzieci*. W: *Zabawa w psychoterapii*. Red. H. KADUSON, CH. SCHAEFFER. Tłum. W. KAMPERT. Gdańsk: GWP, 2004.

13 B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne, czyli o znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa: PZWL, 1985; J. PAPUZIŃSKA: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź, Wydawnictwo Literatura, 2008.

14 A. BAUTSZ-SONTAG: *Literatura w terapii dzieci...*

zwykle wartościowy dla praktyki pedagogicznej, nie zawsze jednak może określane on być terapeutycznym¹⁵.

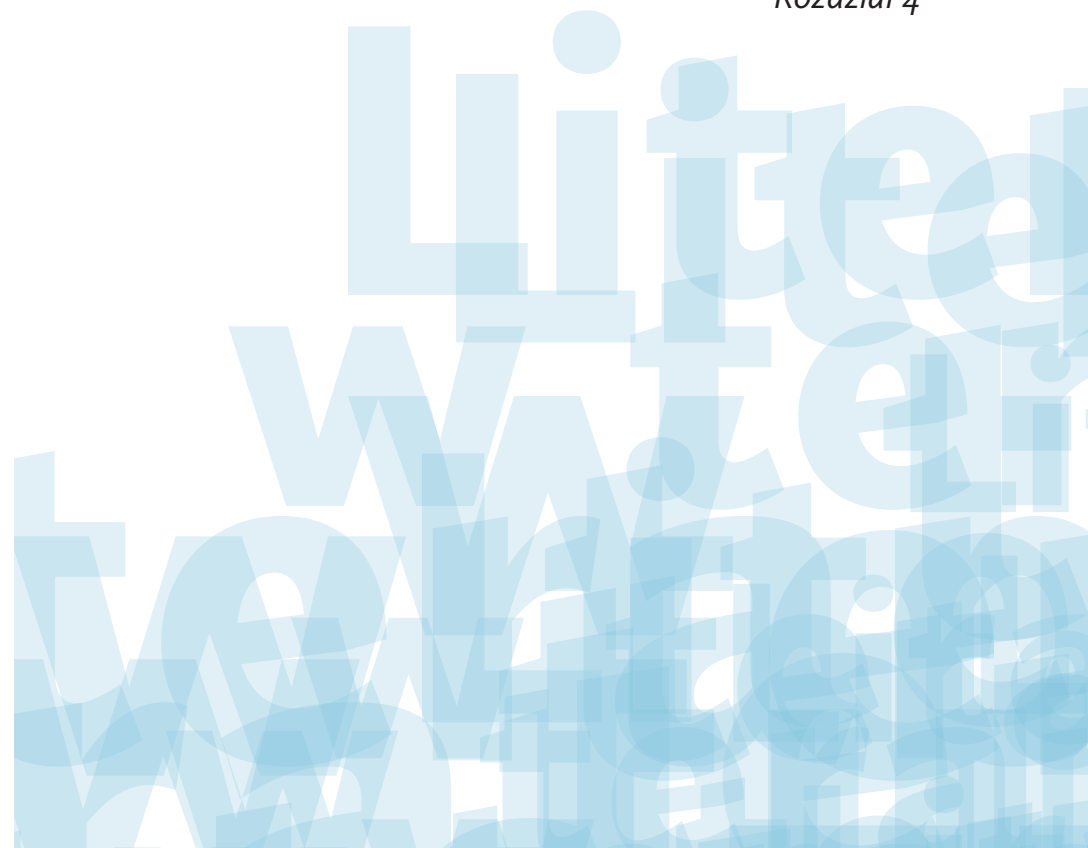
Zamieszczone w kolejnej części pracy propozycje otwartych warsztatów biblioterapeutycznych stanowią jedynie zarys faktycznie zrealizowanej pracy. Są również pomysłem, który powinien ulegać modyfikacji zgodnie z potrzebami odbiorców.

Zaprezentowane warsztaty stanowią zatem formę, do której konieczne jest dołączenie narracji towarzyszących. Sposób przebiegu warsztatów i efekty ich realizacji zależą więc od procesu, który dokona się w danej pracy biblioterapeutycznej.

¹⁵ Ibidem.

**Warsztaty otwarte
– pomysły realizacji
Otwieranie pracy z grupą
– warsztaty dla dzieci**

Rozdział 4



4.1. Opowiadania dla dzieci

1. Lew Lucjan

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wskazanie celu oraz charakteru spotkań z dziećmi;
- b) zawiązanie grupy;
- c) sprecyzowanie oczekiwań dotyczących spotkań biblioterapeutycznych;
- d) określenie kontraktu – ram oraz zasad pracy podczas warsztatów;
- e) diagnoza wstępna funkcjonowania dzieci w grupie biblioterapeutycznej.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - losują maskotki z ich imionami;
 - przedstawiają się grupie;
 - odpowiadają na pytania: jaki jesteś? co lubisz? jaka jest Twoja ulubiona bajka?
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - zadaniem dzieci jest podanie pomysłów na to, co mogłoby się przydarzyć Hani w dalszej części opowiadania;
 - po omówieniu pomysłów każde dziecko rysuje obrazek pokazujący, w jakiej przygodzie chciałoby uczestniczyć z Hanią i Lucjanem;
 - kolejno omawiamy każdy z rysunków dzieci.

2. Lew Lucjan – mapa

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) kontynuacja zawiązywania grupy;
- b) sprecyzowanie oczekiwań dotyczących spotkań biblioterapeutycznych;
- c) określenie oczekiwań dzieci oraz ich potrzeb psychologicznych, ujawniających się w kontakcie z innymi;
- d) diagnoza wstępna funkcjonowania dzieci w grupie biblioterapeutycznej.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - wspólnie ustalane jest, jaką nazwę mogłaby mieć grupa, oraz jak wyglądałoby jej logo;
 - kolejne zadanie polega na wspólnym stworzeniu mapy, na której zaznaczamy, dokąd mogłyby zaprowadzić nas spotkania biblioterapeutyczne, wspólne czytanie;
 - po wykonaniu mapy dzieci ustalają, gdzie schowają, ukryją mapę, tak, by na zakończenie zajęć móc ją odnaleźć i zobaczyć, czy doszliśmy tam, gdzie chcieliśmy.

3. Lew Lucjan – skarb

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) kontynuowanie zawiązywania grupy;
- b) wskazanie tego, co stanowi dla dzieci wartość, co jest ważne, wartościowe;
- c) sprecyzowanie obszaru znaczeń psychologicznych, jakimi będziemy się zajmować na zajęciach;
- d) skierowanie uwagi dzieci na znaczenie relacji interpersonalnych dla funkcjonowania osoby;
- e) diagnoza wstępna funkcjonowania dzieci w grupie biblioterapeutycznej.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko losuje z kosza przedmiot (filiżanka, autko, piłka, kocyk, długopis, zegarek, przewodnik, zdjęcie, biała kartka, moneta);
 - przedmioty stanowią metaforę skarbów, które można odnaleźć w kontaktach z innymi;
 - po wylosowaniu przedmiotu każde dziecko mówi, z czym kojarzy mu się dany przedmiot i dlaczego on może być skarbem w spotkaniu z innymi;
 - dzieci tworzą skrzynię na skarby;
 - skrzynię chowają wspólnie w miejscu, w którym na poprzednich zajęciach została złożona mapa.

4. Lew Lucjan – największy skarb

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wprowadzenie dzieci w obszar kategorii psychologicznego funkcjonowania osoby poprzez odniesienie do relacji z najbliższymi im osobami – rodzicami;
- b) podjęcie zagadnień związanych z funkcjonowaniem intrapsychnym osoby;
- c) wskazanie na osadzenie dzieci w strukturze rodziny;
- d) wskazanie perspektywy – „skąd pochodzimy?” – zaznaczając jednocześnie różnice indywidualne w funkcjonowaniu psychologicznym dzieci;
- e) podjęcie zagadnień związanych z różnego rodzaju specyfiką rodzin, w których znajdują się dzieci, oraz z różnymi trudnościami, z jakimi w związku z tym borykają się (rozwód rodziców, śmierć jednego z rodziców, pozostawanie w rodzinie zastępczej, doznawanie przemocy w rodzinie, pozostawanie w żałobie);
- f) umożliwienie dzieciom podjęcia refleksji dotyczącej uczuć, jakie żywią wobec swoich najbliższych, rodziców.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach;
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - omawiamy z dziećmi, co spośród wskazanych na poprzednich zajęciach skarbów ma największą wartość, jest najcenniejsze;
 - określamy, kim są dla nas rodzice, dlaczego są dla nas tak ważni, czy zawsze są dla nas dobrzy?;

- każde dziecko ma chwilę, by bez słów pokazać, jaka jest jego rodzina (wesoła, śmieszna, mała, duża, smutna) – pozostałe dzieci odczytują, co pokazały kolejne dzieci;
- omawiamy różnice w tym, w jaki sposób każdy przedstawił swoją rodzinę;
- dzieci otrzymują schematy rodziny narysowane przez prowadzącego – postacie rodziców trzymających dziecko na rękach;
- zadaniem dzieci jest pokolorowanie postaci rodziców oraz własnej na takie kolory, z jakimi kojarzą im się poszczególne osoby;
- na zakończenie omawiamy pokolorowane portrety rodzin.

5. Lew Lucjan – na spotkanie przygody „emocji”

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie i doświadczanie zagadnień związanych z przeżywaniem emocji oraz ich identyfikowaniem w przeżyciach własnych i innych osób;
- b) wskazanie na istotność relacji interpersonalnych we wzbudzaniu oraz doświadczaniu przeżyć intrapersonalnych;
- c) umożliwianie przyglądania się sobie, własnym przeżyciom;
- d) doświadczanie bycia w relacji z innymi, tworzenia grupy.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w różnych częściach sali rozwieszone są balony z ukrytymi w środku twarzami przedstawiającymi różne emocje (czerwone

balony – złość, niebieskie – smutek, żółte – radość, białe – strach; balonów w danym kolorze jest tyle, ile jest dzieci);

- każde z dzieci podchodzi do kolejnych balonów, rozbija je szpilką, wyciąga twarz, identyfikuje emocję, która jest tam umieszczona;
- następnie na planszy umieszczonej pod balonem z danym uczuciem rysuje osobę z grupy oraz osobę z grona swoich bliskich, które chciałby, aby przy nim były, gdy przeżywa te emocje;
- zakończenie stanowi podzielenie się tym, kogo dzieci wskazały jako osoby, które chciałyby, aby były przy nich w różnych przygodach „emocji”, podobnie jak w opowiadaniu przy Hani był Lew Lucjan.

6. Lew Lucjan – prawdziwa twarz

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.

Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) skierowanie uwagi dzieci na przeżycia wewnętrzne oraz strukturę wewnętrzną osoby;
- b) wskazanie, że osobę stanowi to, co znajduje się w jego wnętrzu – jego psychice, a nie to, co widać na zewnątrz;
- c) pobudzenie autorefleksji dzieci.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci tworzą maski własnych twarzy – z folii aluminiowej, odciśkając, „odlewając” swoją twarz;

- zaznaczają na nich ich cechy, które widzą inni (używają do tego papieru kolorowego, plasteliny, taśmy klejącej, itp.);
- następnie każde dziecko tworzy podobnie swoje serce i zaznacza na nim to, czego nie zawsze można dostrzec z zewnątrz;
- każde dziecko prezentuje się grupie – w masce na twarzy i z sercem przypiętym do koszulki;
- grupa rozpoznaje, co jest widoczne w tej osobie, a czego nie można spostrzec od razu.

7. Lew Lucjan – dorosły ząb

Źródło: Roksana Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan, lew jakiego nie było*.
Warszawa, 2005.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) zakończenie zajęć, zamknięcie cyklu biblioterapeutycznego;
- b) podsumowanie przebiegu zajęć;
- c) zebranie myśli, emocji, przeżyć dzieci, jakie posiadają wokół zajęć;
- d) wskazanie na kolejny krok dzieci w rozwoju – pójście do szkoły, zakończenie zajęć w grupie oraz zajęć w przedszkolu.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - pierwszy dorosły ząb Hani i powrót z podróży z Lucjanem stanowią metaforę zamknięcia zajęć biblioterapeutycznych;
 - zadaniem dzieci jest odnalezienie mapy ukrytej w gabinecie na początku zajęć biblioterapeutycznych;
 - na mapie umieszczone są podpisane imieniem zdjęcia dzieci;

- pytamy, w jaki sposób dzieci rozumieją taką zmianę na mapie?;
- prowadząca komentuje: „ja podczas zajęć odkryłam każdego z Was”, oraz kieruje kilka słów do każdego dziecka o tym, co zauważyła w nim, jakie zmiany dostrzegła, co jej zdaniem je charakteryzuje;
- następnie każde dziecko może opowiedzieć, z czym ono kończy zajęcia, co mu się podobało, co nie, oraz co ono zaznaczyłoby na mapie jako tą rzecz, którą wynosi z zajęć.

8. Mikołajek – okulary

Źródło: René Sempe Gościnnny: *Mikołajek i inne chłopaki*.

Przeł. B. Grzegorzewska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wprowadzenie dzieci w obszar kategorii psychologicznego funkcjonowania osoby poprzez odniesienie do relacji z osobami bliskimi – takimi, jak koledzy z grupy;
- b) podjęcie zagadnień związanych z funkcjonowaniem intrapsychnym osoby: emocjami żywionymi wobec osób bliskich, kolegów z grupy;
- c) wskazanie na ważność bycia w grupie osobą zupełnie inną od pozostałych;
- d) podjęcie zagadnień związanych ze strukturą socjometryczną w grupie – zaznaczaniem się różnic pomiędzy „najlepszymi” i „najgorszymi” kolegami w grupie;
- e) omówienie różnic w sposobach zachowania pomiędzy osobami w grupie biblioterapeutycznej, zwrócenie uwagi na to, że każde dziecko zachowuje się w inny sposób.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;

- przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- dzieci rysują postaci z opowiadania: Mikołajka, Alcesta, Maksencjusza, Rufusa, z zaznaczeniem, że każdy z nich jest inny, inaczej się zachowuje, i w różny sposób jest przez pozostałych kolegów z klasy lubiany;
 - umieszczamy portrety „mikołajkowe” chłopaków na ścianach;
 - każde dziecko decyduje, do którego z bohaterów jest najbardziej podobne i na portrecie wybranego bohatera odrysowuje swoją dłoń;
 - omawiamy dokonane przez dzieci wybory;
 - na zakończenie każde dziecko rysuje na dużym arkuszu rysunek „ja i moi koledzy”, każdy z rysunków zostaje obejrzany przez grupę.

9. Grupa – jak ją tworzyć

Źródło: René Sempe Gościnnie: *Rekreacje Mikołajka*.

Przeł. T. Markuszewicz, E. Staniszkis. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wprowadzenie dzieci w obszar kategorii psychologicznego funkcjonowania osoby poprzez odniesienie do relacji z osobami bliskimi – takimi, jak koledzy z grupy;
- b) podjęcie zagadnień związanych z funkcjonowaniem intrapsychnym osoby: emocjami żywionymi wobec osób bliskich, kolegów z grupy;
- c) wskazanie na ważność bycia w grupie osobą zupełnie inną od pozostałych;
- d) dookreślenie istotności różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi;
- e) zaaranżowanie sytuacji, w której dzieci mogą poznać się lepiej nawzajem.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - zadaniem dzieci jest poznawanie siebie nawzajem „innymi oczami” – dotykiem;
 - każde dziecko po kolei kładzie się pod kocem, pozostałe dzieci dotykają go, próbując je poznać bez użycia wzroku – jak się zachowuje, jak reaguje;
 - następnie dziecko pod kocem nadal pod nim leży, natomiast pozostałe dzieci mówią prowadzącemu na ucho dobre rzeczy o tym dziecku, prowadzący wypowiada je na głos;
 - gdy dziecko wynurza się spod koca, jego zadaniem jest określenie, które z dzieci mówiło kolejne dobre rzeczy o nim.

10. Mikołajek

Źródło: René Sempe Gościnnny: *Mikołajek i inne chłopaki*.

Przeł. B. Grzegorzewska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) skierowanie uwagi dzieci na przeżycia wewnętrzne oraz strukturę wewnętrzną osoby;
- b) wskazanie, że osobę stanowi to, co znajduje się w jego wnętrzu – jego psychice, a nie to, co widać na zewnątrz;
- c) pobudzenie autorefleksji dzieci.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.

- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- z krzeseł, pudeł tworzymy rentgen psychologiczny;
 - do rentgena psychologicznego wchodzi dzieci i mówią, co widają w nich poprzez ten rentgen, a co nie zawsze jest widoczne z zewnątrz;
 - w rentgenie psychologicznym można powiedzieć również o tym, co jest ważne dla dziecka, o czym nie mówiło nikomu jeszcze lub co jest jego tajemnicą;
 - pozostałe dzieci mogą podpowiadać, co jeszcze jest widoczne w dziecku poprzez rentgen psychologiczny.

11. Mikołajek – rozmawiamy przez radio

Źródło: René Sempe Gościnnny: *Mikołajek i inne chłopaki*.

Przeł. B. Grzegorzewska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wzmocnienie doświadczenia autorefleksji, określenia tego, jakie jest każde dziecko;
- b) wspomaganie procesu indywiduacji każdego z dzieci;
- c) umożliwienie wyodrębnienia indywidualności każdego dziecka;
- d) wskazanie na ważności poznawania samego siebie oraz wzajemnego poznawania innych.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w sali aranżujemy ministudio radiowe;
 - każde dziecko otrzymuje zaproszenia do udzielenia wywiadu radiowego;

- siadając w mini-studiu dziecko udziela wywiadu;
- prowadzący zadaje mu pytania związane z jego osobą;
- dzieci również mogą sobie nawzajem zadawać pytania.

12. Kubuś Puchatek, Prosiaczek, Kłapouchy, Tygrysek

Źródło: Alan Alexander Milne: *Chatka Puchatka*.

Przeł. I. Tuwim. Warszawa: Książka i Wiedza, 1989.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) kształtowanie możliwości empatycznego wczuwania się w przeżycia innych;
- b) podjęcie problematyki związanej z identyfikacją emocji przeżywanych przez innych;
- c) umożliwienie ekspresyjnego wyrażenia emocji;
- d) połączenie zachowania osoby z cechami jej osobowości oraz przeżyciami psychologicznymi;
- e) uświadamianie dzieciom specyfiki funkcjonowania psychologicznego osoby, ujawnianego w zachowaniach, a uwarunkowanego wewnętrznymi przeżyciami osoby.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - na kolejnych czterech zajęciach techniką „kolor, przedmiot, osobowość”¹ analizowane są kolejne cztery postacie bajkowe: Kubuś Puchatek, Prosiaczek, Kłapouchy, Tygrysek.

¹ Technika pracy terapeutycznej zapożyczona od dr Grażyny Szafraniec oraz prof. Katarzyny Krasoń.

- ♦ schemat analizy zachowań oraz przeżyć bohaterów wygląda następująco:
 - ▷ postać bohatera rysujemy na dużym arkuszu papieru;
 - ▷ rozmawiamy wspólnie z dziećmi, jakimi cechami osobowości, zachowaniami charakteryzuje się ten bohater, następnie każdej wskazanej cesze przyporządkowujemy określony kolor;
 - ▷ kolejno postać bohatera dzieci kolorują z użyciem barw określających jego cechy osobowości, używając ich w takiej intensywności, w jakiej oceniają, że dana cecha stanowi specyfikę zachowania bohatera;
 - ▷ określanie cech osobowości bohatera kończy rozmowa dotycząca przyczyn takiego, a nie innego zachowania – skąd może się ono brać.
- ♦ na zakończenie zajęć dzieci, które uważają, że są podobne do danego bohatera, otrzymują papierowe bransoletki z jego podobizną – przed ich otrzymaniem muszą powiedzieć, dlaczego uważają, że są podobne właśnie do tej postaci.

13. Moje imię to Ja

Źródło: Tove Jansson: *Wiosenna piosenka*.

W: Eadem: *Opowiadania z Doliny Muminków*.

Przeł. I. Szuch-Wyszomirska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.

Kiedy nie miałem imienia, biegałem tylko i przeczuałem to czy owo...
Teraz jestem osobą, która należy do siebie, i wszystko, co się dzieje,
ma znaczenie.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wzmocnienie poczucia własnej wartości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:

- opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- dzieci siadają w kole na poduszkach lub dywanie; prowadząca, trzymając balonik, wypowiada swoje imię i prosi uczestników, aby zrobili to samo; podkreśla, że przedstawia się tylko ta osoba, która trzyma balon; następnie prowadząca rozpoczyna zabawę następującym zdaniem: „Miejsce po mojej prawej stronie jest wolne, chciałabym zaprosić Kasię do mnie”; dziewczynka o imieniu Kasia podbiega i zajmuje miejsce obok prowadzącej; dziecko, które siedzi po lewej stronie wolnego miejsca kontynuuje zabawę; ta klasyczna gra pozwala dzieciom w swobodny sposób nawiązać kontakt między sobą, jak również ułatwia zapamiętanie wszystkich imion²;
 - dzieci dobierają się w pary; każde dziecko otrzymuje duży arkusz papieru i flamastry; jedno dziecko kładzie się na kolorowym brystolu, drugie starannie odrysowuje kontury jego ciała, następnie zamieniają się rolami;
 - każde dziecko samodzielnie wpisuje swoje imię w kontur swojego ciała, a następnie wypowiada je na głos i rysuje obraz – skojarzenie ze swoim imieniem;
 - dzieci siadają w kole, kładąc swoje prace przed sobą; kontury są już wypełnione kolorowymi obrazami; dzieci na znak prowadzącej przesiadają się o jedno miejsce w prawo; mają przed sobą pracę kolegi lub koleżanki, ich zadaniem jest wpisanie w kontur ciała kilku pozytywnych cech właściciela obrazu; po kilku minutach pracy dzieci przesiadają się po raz kolejny i w ten sposób kontynuują zabawę aż do momentu, w którym znajdują się na swoim miejscu, przy swojej pracy;

2 K.W. VOPEL: *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. Przeł. E. MARTYNA, E. DZIEWIĘCKA. Kielce: Jedność, 1999, s. 27.

- dzieci w ciszy czytają zapiski kolegów, a następnie dzielą się nimi z grupą; rozmowa dotyczy uczuć, jakie towarzyszyły dzieciom podczas odczytywania „dobrych słów” na swój temat, a także ewentualnych trudności, jakie się pojawiły zarówno podczas pisania, jak i czytania; należy uszanować prawo dziecka do milczenia; jeżeli uczestnik nie czuje potrzeby podzielenia się swoimi refleksjami na temat obrazu, nie musi tego robić;
- dzieci gromadzą się wokół pudełeczka z różnokolorowymi wstążkami; każde dziecko zabiera wstążeczkę w kolorze, który odzwierciedla jego nastrój; dla osoby prowadzącej jest to wskazówka, szczególnie w przypadku dzieci, które niezbyt chętnie zabierają głos; dzieci mogą zawiązać wstążkę na dłoni i zabrać do domu;
- na zakończenie dzieci otrzymują kolorowe baloniki, na których raz jeszcze wypisują swoje imiona, następnie na sygnał „start” wyrzucają balony w górę, wykrzykując jednocześnie swoje imię; wszystkie baloniki zostają połączone wstążką i zawieszone na ścianie.

14. Budujmy razem

Źródło: Tove Jansson: *Dolina Muminków w listopadzie*.

Przeł. T. Chłapowska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2007.

Chcę zobaczyć znajomych. Znajomych, którzy rozmawiają i są mili, którzy wchodzą i wychodzą i tak zapożyczają cały dzień

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wzmocnienie poczucia wspólnoty i jedności w grupie;
- b) praca nad konstruktywnym współdziałaniem w grupie oraz budowaniem pozytywnych relacji pomiędzy dziećmi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:

- opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- dzieci siadają wokół pudła z klockami, obok którego znajdują się kolorowe naklejki z cechami charakteru: dobroć, punktualność, sumienność, itp.;
 - następnie uczestnicy samodzielnie przyklejają naklejki odpowiadające ich cechom na kolorowe klocki;
 - dzieci kolejno podnoszą do góry klocek z wybraną przez siebie cechą charakteru, a pozostali, jeżeli także ją posiadają, wstają z miejsca i robią obrót;
 - w kolejnym etapie dzieci dysponując odpowiednio przygotowanymi klockami, budują wieżę;
 - budowaniu towarzyszy rozmowa nt. cech charakteru, które pomagają lub przeszkadzają w kontakcie z innymi;
 - po zbudowaniu wieży dzieci w parach omawiają swoje prace;
 - dzieci kolejno omawiają budowlę sąsiadów, czytają cechy, które wybrali, oraz liczą wysokość pięter powstałych wież;
 - dzieci kolejno wchodzą do koła i ustawiają swoje wieże jedna na drugiej, tworząc jak najwyższą konstrukcję;
 - następuje krótka rozmowa o zaistniałej sytuacji, uczuciach, jakie towarzyszyły dzieciom w trakcie pracy i efekcie końcowym, jaki uzyskały;
 - dzieci odkrywają siłę wspólnoty poprzez zwrócenie uwagi na wysokość powstałej wieży, która jest odbiciem pozytywnych cech całej grupy, omawiają trudności, które powstawały w trakcie budowy wieży;
 - zakończenie stanowi nauka piosenki „Bo nikt nie ma z nas tego, co mamy razem” i wspólny śpiew.

15. Niewidzialne dziecko

Źródło: Tove Jansson: *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*.

W: Eadem: *Opowiadania z Doliny Muminków*.

Przeł. I. Szuch-Wyszomirska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.

Wiecie przecież, jak łatwo stać się niewidzialnym, kiedy się jest bardzo wystraszonym.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) zrozumienie emocji towarzyszącym odrzuceniu, wyśmiewaniu, złemu traktowaniu przez innych;
- b) doświadczenie własnych obaw związanych z relacjami z innymi;
- c) doświadczenie wspólnego – grupowego działania, zarówno raniącego, jak i wspierającego innych;
- d) wzmocnienie poczucia wspólnoty i jedności w grupie;
- e) praca nad konstruktywnym współdziałaniem w grupie oraz budowaniem pozytywnych relacji pomiędzy dziećmi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko rysuje lub wypisuje na kartkach, jakie sytuacje, słowa, gesty, postawy innych osób sprawiają, że stajemy się wystraszeni – niewidzialni;
 - rysowaniu towarzyszy rozmowa dotycząca tego, dlaczego, gdy inni są wobec nas ironiczni, nieprzyjemni, stajemy się niewidzialni;
 - każde dziecko wybiera spośród narysowanych sytuacji jedną, która jest dla niego najstraszniejsza, najtrudniejsza;

- grupa wybiera jedno dziecko, które będzie odgrywało rolę Niewidzialnego Dziecka;
- Niewidzialne Dziecko kładzie się gdzieś w sali na karimacie, grupa wybiera wspólnie miejsce, które będzie najbardziej dla niego odpowiednie;
- pozostali uczestnicy przyczepiają swoje wybrane najstraszniejsze dla nich słowa do chustek, apaszek i szalików, zgromadzonych w pudle z podpisem „Słowa i gesty zimne jak lód i ironiczne”;
- każde dziecko podchodzi do Niewidzialnego Dziecka i wypowiadając to, co ma napisane lub narysowane, (jeśli chce) nakrywa je apaszką, chustką, szalikiem z przyczepionym słowem;
- Niewidzialne Dziecko stopniowo zostaje zakryte kolejnymi zimnymi i ironicznymi słowami i gestami;
- przeprowadzamy krótką rozmowę o tym, co się wydarzyło i dlaczego dziecko stało się niewidzialne, pytamy o to, co dzieci myślą sobie o tym i jak się czują w tej sytuacji;
- należy również zapytać Niewidzialne Dziecko o to, jak się czuje i co myśli, leżąc ukryte pod apaszkami (emocje, na które należy zwrócić uwagę to smutek, lęk, złość, ale również poczucie bezpieczeństwa, w sytuacji, gdy nie jest się widocznym i można pomimo smutku czuć się bezpiecznym, ukrytym, bez konieczności konfrontowania się z trudnymi relacjami z innymi, proces taki stanowi swego rodzaju odcięcie w relacjach, zamrożenie emocji);
- dalsza rozmowa zmierza do ustalenia skutecznej kuracji domowej na wypadek, gdyby znajomi stali się mgliści i trudno widzialni;
- dzieci mają się wspólnie zastanowić nad tym, co babcia Muminów zapisała w recepturze;
- dzieci próbują odpowiedzieć na pytanie, co można zrobić, jak się zachowywać, by pomóc komuś stać się widzialnym;
- mając do dyspozycji różne przedmioty, rekwizyty dzieci wspólnie uzgadniają kuracje dla Niewidzialnego Dziecka;
- proponują ją Niewidzialnemu Dziecku, pytając czy mu odpowiada – podejmują z nim dialog, pytają, co mogłoby mu pomóc stać się widzialnym, czego mu brakuje;

- stopniowo, w toku „zabiegów kuracyjnych” ze strony dzieci Niewidzialne Dziecko odsłania kolejne apaszki, by w końcu pokazać się grupie i stać się widzialne;
- pozostali uczestnicy mogą okazać radość z ponownego pojawienia się dziecka w grupie (jakość tego rodzaju ekspresji jest zależna od procesu dziejącego się w grupie);
- zakończenie stanowi wspólne podsumowanie zajęć – podzielenie się przeżyciami i emocjami: pytania dotyczyć powinny tego, co dzieci myślą o tym, co się wydarzyło i co czują, przeżywają w związku z tym.

Uwaga!

Jedno Niewidzialne Dziecko zgodnie z potrzebami i jakością funkcjonowania dzieci w grupie może być zastąpione przez kilkoro – dwoje lub troje Niewidzialnych Dzieci, wspólnie ukrytych pod apaszkami, kocami, wspólnie decydujących o tym, co pomaga im ponownie stać się widzialnymi. Ważnym elementem staje się wprowadzenie klimatu refleksji w grupie, sprzyjającego rozumieniu emocji, towarzyszących działaniom ekspresyjnym.

16. Mój dom

Źródło: Tove Jansson: *O Filifonce, która wierzyła w katastrofy*.

W: Eadem: *Opowiadania z Doliny Muminków*.

Przeł. I. Szuch-Wyszomirska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.

Niebezpieczeństwo było więc wewnątrz domu, a nie na zewnątrz

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie zagadnień związanych z relacjami rodzinnymi;
- b) zaakcentowanie osobistych wątków w zakresie pracy nad relacjami rodzinnymi;
- c) stworzenie projekcyjnej przestrzeni ekspresji;

- d) doświadczenie tych elementów relacji, które burzą oraz które budują poczucie bezpieczeństwa;
- e) doświadczenie możliwości odbudowania relacji, doświadczenie poczucia zmiany;
- f) konstruowanie wspólnych działań grupy;
- g) wzmacnianie budowania pozytywnych relacji w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko otrzymuje karton, w sali zgromadzone są również różne przedmioty, rekwizyty, przybory do rysowania;
 - zadaniem grupy jest zbudowanie z kartonów oraz pozostałych rekwizytów domu Filifionki;
 - dzieci mają zastanowić się wspólnie, jak mógłby wyglądać ten dom, co w nim przeszkadzało Filifionce, w jaki sposób próbowała go urządzić, „oswajając przestrzeń”, próbując uczynić ją przyjazną;
 - poza wspólną koncepcją domu Filifionki każde dziecko z grupy zastanawia się, co w jego domu, rozumianym nie tylko jako miejsce zamieszkiwania, ale przede wszystkim jako miejsce tworzenia więzi z bliskimi, mu nie odpowiada – czego nie lubi, czego się boi, co chciałoby zmienić;
 - towarzyszy temu rozmowa na ten temat, ukierunkowanie myślenia dzieci na zastanawianie się nad relacjami z bliskimi;
 - każde dziecko swoje, nielubiane w domu rodzinnym sprawę przedstawia w sposób symboliczny wewnątrz własnego kartonu – pudła;
 - podczas budowy grupowego domu Filifionki dzieci zastanawiają się nad sprawami, sytuacjami rodzinnymi, które mogą ludziom

- przeszkadzać, sprawiać, że chcieliby je zmienić, ponieważ ze względu na nie nie czują się dobrze w swoich domach;
- po zbudowaniu domu Filifionki dzieci zamieniają się w kolejne elementy „nieuchronnej katastrofy” – stają się wichrem, huraganem, sztormem, rozbijając zbudowany dom, burząc jego kartonowe ściany (towarzyszy temu muzyka, korespondująca z działaniem ekspresyjnym pod względem emocjonalnym);
 - stopniowo ściszana muzyka wskazuje na powolne ustępowanie katastrofy i wyciszanie się dzieci, proszonych o zajęcie miejsc na podłodze;
 - grupa wspólnie zastanawia się nad tym, co mogłoby pomóc w zbudowaniu nowego domu Filifionki – bardziej bezpiecznego, przyjaznego;
 - rozmowa dotyczyć powinna tego, jak powinien wyglądać bezpieczny dom, do którego chce się wracać, jakie zachowania innych, postawy i słowa bliskich budują przyjazny, dający poczucie bezpieczeństwa dom;
 - dzieci ponownie budują nowy dom Filifionki, uzgadniając to wspólnie;
 - jednocześnie każde dziecko w swoim kartonie symbolicznie przedstawia to, co dla niego jest szczególnie ważne w budowaniu przyjaznego domu;
 - zakończenie zajęć stanowi omówienie tego, co się wydarzyło, jakie uczucia, myśli towarzyszyły dzieciom w trakcie warsztatu.

17. Spotkanie z Przodkiem

Źródło: Tove Jansson: *Dolina Muminków w listopadzie*.

Przeł. T. Chłapowska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2007.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie refleksji dotyczącej cech charakterystycznych życia własnej rodziny;

- b) poprzez opowiadanie historii rodzinnej podjęcie próby uświadczenia członkom rodziny toczącego się procesu transgeneracyjnego;
- c) doświadczenie wzajemnych powiązań w relacjach rodzinnych;
- d) wzmocnienie więzi rodzinnych.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - zadaniem rodziców jest stworzyć, wspólnie z dzieckiem (dziećmi), drzewo genealogiczne własnej rodziny – tworzą je na dużym arkuszu papieru, używając dowolnych technik plastycznych;
 - podczas tworzenia drzewa genealogicznego rodzice starają sobie przypomnieć szczegóły z życia rodziny, kreując opowieść rodzinną – przedstawiają dziecku historię ich rodziny, skupiając się na tych wątkach, które uznają za ważne, podkreślając w opowiadaniu raczej pozytywne aspekty życia rodziny, choć oczywiście w pamięci rodziców pojawiają się również wspomnienia trudnych doświadczeń rodzinnych; istotne jest, by rodzice spróbowali opowiedzieć dziecku historię ich rodziny jako spójną, ciekawą historię, zaznaczając na drzewie genealogicznym ważne dla rodziny wydarzenia, miejsca, daty, przedmioty, osoby; dzieci włączają się w tworzenie drzewa, realizując plastyczny obszar jego powstawania;
 - po wykonaniu drzewa dzieci odrysowują kontury swojej dłoni na tych częściach drzewa genealogicznego własnej rodziny, które stały się dla nich szczególnie ważne, które chciałyby zapamiętać, „zabrać” ze sobą, by stały się częścią ich tożsamości.
 - przykładowe pytania do dzieci:
 - ▷ które z historii rodzinnych opowiedzianych przez rodziców najbardziej Ci się podobały?
 - ▷ które z wydarzeń chciałbyś zapamiętać, bo można np. być z nich dumnym, są ciekawe, bardzo Cię zainteresowały?;

- kolejne zadanie polega na wskazaniu przez rodzinę przedmiotu, który stanowi symbol ich rodziny, odpowiada na pytanie: „jaka jest nasza rodzina?”; wszyscy członkowie rodziny dyskutują nad wyborem przedmiotu – symbolu rodziny; przedmiot ten rysują na kolejnym arkuszu papieru;
- wokół wybranego przedmiotu członkowie rodziny wypisują cechy, określenia, które wskazują to, co charakteryzuje ich rodzinę;
- ostatnim zadaniem jest powiedzenie sobie nawzajem (rodzice – dziecko, dzieci), jakie zachowania, cechy, sposoby reagowania cenią i lubią w sobie najbardziej, co każdy z nich wnosi do budowania ich rodziny;
- drzewa genealogiczne mogą zostać umieszczone w miejscu, gdzie pozostali uczestnicy warsztatu będą mogli je oglądać;
- zakończeniem pracy jest powiedzenie, z jakimi emocjami, myślami uczestnicy kończą zajęcia.

18. Radość dawania

Źródło: Tove Jansson: *Cedryk*.

W: Eadem: *Opowiadania z Doliny Muminków*.

Przeł. I. Szuch-Wyszomirska. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.

...ciotka obmyślała wszystko tak mądrze, że każdy dostał to, o czym zawsze marzył. Czuli się w pewnym sensie dumna, tj. wróżka, która spełnia życzenia wszystkich, a potem znika.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) doświadczenie radości wynikającej z możliwości obdarowania oraz przyjmowania daru.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;

- przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- grupa gromadzi się wokół skrzyni ze „skarbami” wypełnionej dużymi puzzlami. Każdy element z jednej strony przedstawia fragment tęczy, z drugiej natomiast – hasła, tj. przyjaźń, dobroć, poczucie humoru, wiara we własne siły itp.;
 - każde dziecko podchodzi do skrzyni, wyjmuje jeden element i pakuje go w ozdobny papier, tworząc w ten sposób wyjątkowy prezent (uczestnicy mają do dyspozycji bibułę, kolorowy papier, wstążki, koraliki, itp.);
 - pakowaniu towarzyszy rozmowa na temat umiejętności dawania i przyjmowania prezentów oraz uczuć, jakie temu towarzyszą;
 - dzieci losują karteczki z imionami, które wskazują, komu należy wręczyć prezent;
 - następuje wymiana prezentów, rozpakowanie oraz rozmowa na temat tego, co otrzymały, co czuły w momencie przyjmowania oraz darowania prezentu, czy prezent jest spełnieniem marzeń, czy może obdarowany oczekiwał czegoś zupełnie innego;
 - na zakończenie dzieci układają tęczę z elementów – prezentów, które otrzymały. Praca symbolizuje radość z bycia ze sobą, wspólnego tworzenia oraz obdarowywania siebie nawzajem.

19. Jaś i Małgosia

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Jaś i Małgosia*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie charakterystyki emocji lęku;
- b) wplecenie w treści omawiane na zajęciach wątków związanych z separacją oraz potrzebami oralnymi, jak i lękami związanymi z procesem separacji – indywiduacji, zawartymi w baśni, przekazywanymi na poziomie nieświadomym;
- c) przybliżenie dzieciom charakterystyk zachowania oraz przeżyć związanych z doświadczaniem lęku.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - na dwóch dużych arkuszach papieru odrysowujemy postacie Jasia i Małgosi (dzieci kładą się na arkuszu);
 - rozmawiamy o tym, czego najbardziej bał się Jaś, a czego Małgosia;
 - dzieci odgrywają scenkę z baśni – wędrowka przez las, odnalezienie domku z piernika, uwięzienie i ucieczka od Złej Czarownicy – a następnie opowiadają, jak w każdej z tych sytuacji, fragmentów baśni czuli się Jaś i Małgosia, jak szli, jak się zachowywali, co myśleli.

20. Jaś i Małgosia

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Jaś i Małgosia*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) dalsze omawianie charakterystyki emocji lęku;
- b) wplecenie w treści omawiane na zajęciach wątków związanych z separacją oraz potrzebami oralnymi, jak również lękami związanymi z procesem separacji – indywidualacji, zawartymi w baśni, przekazywanymi na poziomie nieświadomym;
- c) przybliżenie dzieciom charakterystyk zachowania oraz przeżyć związanych z doświadczaniem lęku.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - wykorzystujemy dwa duże arkusze papieru z odrysowanymi na poprzednich zajęciach postaciami Jasia i Małgosi;
 - każde dziecko znajduje kawałek własnego miejsca na postaci Jasia (chłopcy) i Małgosi (dziewczynki) – rysuje na nim ten obraz, który najbardziej wystraszył je w baśni;
 - przyglądając się rysunkom dzieci, próbujemy skomentować ich prace – nazwać lęki, które dzieci wyraziły, połączyć ich zewnętrzny wyraz lęku – symbol baśniowy – z wewnętrznymi przeżyciami;
 - po rozmowie każde dziecko na kartce rysuje to, czego najbardziej obawia się w prawdziwym życiu;
 - swoją pracę „prawdziwy lęk” przykleja na „lęk z baśni” na postaci Jasia lub Małgosi;
 - omawiamy wykonaną pracę; wspólnie z dziećmi próbujemy zrozumieć, w jaki sposób nasze lęki możemy dostrzegać w metaforach literackich.

21. Jaś i Małgosia

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Jaś i Małgosia*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: lęk przed porzuceniem, potrzeby oralne, proces separacji, integracja wewnętrzna, samokontrola, rozwój sfer osobowości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko otrzymuje zestaw twarzy na patyczkach przedstawiających różne emocje;
 - prowadzący jeszcze raz, fragmentami czyta baśń;
 - po każdym fragmencie baśni dzieci opowiadają, jak czuli się Jaś i Małgosia w tym momencie;
 - każde dziecko pokazuje twarz z emocją, która przedstawia wewnętrzny stan bohaterów;
 - równocześnie toczy się rozmowa dotycząca przyczyn tego, dlaczego tak się działo, dlaczego tak czuły się dzieci.

22. Jaś i Małgosia

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Jaś i Małgosia*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: lęk przed porzuceniem, potrzeby oralne, proces separacji, integracja wewnętrzna, samokontrola, rozwój sfer osobowości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - podobnie jak na poprzednich zajęciach każde dziecko otrzymuje zestaw twarzy na patyczkach przedstawiających różne emocje;
 - prowadzący jeszcze raz, fragmentami czyta baśń;
 - po każdym fragmencie baśni dzieci decydują jak one – każde indywidualnie – czułoby się w tym momencie baśni;
 - próbujemy również po każdym fragmencie baśni rozmawiać z dziećmi o tym, z jakimi sytuacjami z naszego życia może kojarzyć się nam dany fragment (np. bycie wyrzuconym z domu, zagubienie w lesie, odnalezienie chatki);
 - czytaniu i omawianiu emocji dzieci towarzyszy rozumiejący komentarz prowadzącej.

23. Czerwony Kapturek

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Czerwony Kapturek*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym – lęki oralne, ambiwalencja wobec wyboru – zasada przyjemności kontra zasada rzeczywistości, lęki Edypalne, budowanie obrazu matki jako osoby tracącej omnipotentę;
- b) podjęcie zagadnień związanych z doświadczeniami Czerwonego Kapturka: lęk, odpowiedzialność, dorastanie, samokontrola, poznanie siebie, relacje z bliskimi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - po usłyszeniu bajki każde dziecko wybiera sobie jedną scenkę z baśni i na zasadzie gry w kalambury pokazuje ją innym dzieciom, używając jedynie dłoni, gestów, bez słów (dłonie dzieci pokazują zza specjalnie przygotowanej kotary);
 - pozostałe dzieci odgadują, jaka to część baśni;
 - dziecko pokazujące wyjaśnia, dlaczego wybrało właśnie tę część, towarzyszy temu rozumiejący komentarz prowadzącej.

24. Czerwony Kapturek

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Czerwony Kapturek*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym – lęki oralne, ambiwalencja wobec wyboru – zasada przyjemności kontra zasada rzeczywistości, lęki Edypalne, budowanie obrazu matki jako osoby tracącej omnipotencję;
- b) podjęcie zagadnień związanych z doświadczeniami Czerwonego Kapturka: lęk, odpowiedzialność, dorastanie, samokontrola, poznanie siebie, relacje z bliskimi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - wspólnie z szarego papieru tworzymy postać wilka – bez głowy;
 - każde dziecko z kolei tworzy głowę wilka – wrywając ją z szarego papieru, a następnie rysując, doczepiając różne elementy, przedstawia, jak straszna jest ta głowa;
 - dzieci po kolei doczepiając swoją głowę wilka do korpusu, dokończają zdanie: „jestem strasznym wilkiem, ponieważ...”.

25. Czerwony Kapturek

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Czerwony Kapturek*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym – lęki oralne, ambiwalencja wobec wyboru – zasada przyjemności kontra zasada rzeczywistości, lęki Edypalne, budowanie obrazu matki jako osoby tracącej omnipotentję;
- b) podjęcia zagadnień związanych z doświadczeniami Czerwonego Kapturka: lęk, odpowiedzialność, dorastanie, samokontrola, poznanie siebie, relacje z bliskimi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - na środku sali umieszczony zostaje duży Czerwony Kapturek;
 - rozmowa toczy się wokół rad, jakie dzieci dają Czerwonemu Kapturkowi, by znowu nie dał się zwieść wilkowi;
 - rady – napisane lub narysowane przez dzieci – przyklejamy do czerwonego kapturka;
 - udzielaniu rad przez dzieci towarzyszy rozumiejący komentarz prowadzącej.

26. O diable z trzema złotymi włosami

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *O diable z trzema złotymi włosami*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: trzy sfery osobowości, ich integracja, wewnętrzne konflikty związane z potrzebą miłości, bliskości a poczuciem odrzucenia, oddalenia obiektu rodzicielskiego, kształtowanie się silnego, dojrzałego ego, poczucie własnej sprawczości, siły, znaczenia własnej osoby;
- b) ekspresyjne doświadczenie metafory utworu – wejście w kolejne etapy radzenia sobie z trudnościami, pokonywania siebie, pokazywania, że jest się wartościową i radzącą sobie osobą.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w sali wspólnie tworzymy drogę, którą przebył bohater baśni (na zasadzie toru przeszkód, ale z odniesieniem do treści baśni);
 - na drodze umieszczamy ważne punkty;
 - każde dziecko przechodzi drogę bohatera, pokonując kolejne jej etapy;
 - w trakcie przemierzania przez dziecko drogi bohatera pozostałe dzieci kibicują mu, mogą także pomagać, wspierać, dodawać otuchy;
 - w tworzeniu drogi wykorzystać można różnego rodzaju sprzęty, meble, piłki, koce, itp.

27. Braciszek i siostrzyczka

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Braciszek i siostrzyczka*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: trzy sfery osobowości, ich integracja, utrzymywanie wewnętrznej integracji, scalanie dwojakiej natury osoby, zrozumienie ambiwalentnych tendencji rządzących wewnętrznymi doznaniem, przeżyciami oraz wyborami człowieka, tendencje separacyjne, budowanie własnej tożsamości, tendencje autodestrukcyjne, kontrola wewnętrzna.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w sali zawieszamy rysunek przedstawiający postać braciszka-jelonka i siostrzyczki, które są ze sobą powiązane (siostrzyczka trzyma braciszka – jelonka za linkę z sitowia);
 - na postaciach piszemy słowa, które bohaterowie w baśni wypowiadali, a które dzieci zapamiętały (siostrzyczka – słowa związane z funkcjonowaniem ego i superego; braciszek – związane z id);
 - następnie wycinamy postaciom twarze, pozostawiając w nich otwór;
 - dzieci podchodzą do postaci, pokazują swoje twarze i uzupełniają zdania, które zapisujemy na postaciach: siostrzyczka – „trzeba zawsze...”, „nie wolno...”, „powinam...”, braciszek – „chcę...”, „nie będę...”, „nie muszę...” – towarzyszy temu komentarz prowadzącej.

28. Trzy piórka

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Trzy piórka*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*.

Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1989.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: trzy sfery osobowości, ich integracja, wewnętrzne konflikty związane z potrzebą miłości, bliskości i poczuciem odrzucenia, oddalenia obiektu rodzicielskiego, kształtowanie się silnego, dojrzałego ego, poczucie własnej sprawczości, siły, znaczenia własnej osoby;
- b) doświadczenie ekspresyjnego pokonania własnych lęków, konfliktów, ambiwalencji przedstawionych w postaci potwora, którego należy zwyciężyć;
- c) jednocześnie doświadczenie ekspresyjnego, symbolicznego poczucia sprawstwa, mocy, możliwości radzenia sobie, na zasadzie odczucia *katharsis*.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - kładziemy w sali dwa koce – symbolizujące dwa dywany z pierwszego zadania z baśni;
 - dzieci zostają podzielone na trzy grupy – każda prezentuje jednego z braci;
 - zadaniem dzieci jest pokazać, bez słów, jaki był każdy z braci – jakie cechy go charakteryzowały, co kierowało jego zachowaniem;
 - dana grupa pokazuje – pozostałe odgadują cechy;

- następnie każda osoba tworzy ładny kawałek „materiału” dywanowego i brzydki, „bylejaki” kawałek materiału dywanowego (faktycznie z materiału i ozdób lub z kartek);
- wpisuje na nich – cechy dobre, które warto czerpać od najmłodszego brata, oraz cechy negatywne starszych braci, których nie warto naśladować;
- ładne kawałki „materiału” przypinamy do pięknego dywanu najmłodszego brata (jeden koc);
- brzydkie kawałki „materiału” przypinamy do brzydkiego dywanu starszych braci (drugi koc).

29. O rybaku i jego żonie

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *O rybaku i jego żonie*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karimińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) wskazanie tego, co najistotniejsze w relacjach z innymi oraz z samym sobą – umiar, życzliwość, dobro, łagodność;
- b) pokazanie, jak zachłanność oraz nadmierne skupienie na sobie przysparza kłopotów, oddala od innych.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - działania skupiają się wokół rozmowy o tym, co tak naprawdę jest dla nas najważniejsze, czego najbardziej potrzebujemy, oraz, co może wynikać z zachłanności, nadmiernego skupienia na tym, by posiadać, gromadzić, zbierać;

- jako że inni ludzie są dla nas najważniejsi, takie stwierdzenie powinno być sednem spotkania;
- pierwsze zadanie dzieci polega na tym, by każde z nich znalazło sobie miejsce w sali i bawiło się przez pewien czas w samotności – najpierw piłką, potem na kocu, skakanką;
- następnie dzieci zostają zaproszone do wspólnej zabawy – ćwiczenia ruchowe, praca z ciałem, z użyciem ćwiczeń metody Weroniki Sherborne.

30. O królewiczu, który nie znał strachu

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *O królewiczu, który nie znał strachu*.

W: Idem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) nawiązanie poprzez odniesienia do baśni do przeżywanych przez dzieci emocji;
- b) wskazanie możliwych sposobów radzenia sobie z trudnymi przeżyciami;
- c) wzbogacanie autorefleksyjności dzieci;
- d) umożliwienie doświadczenia własnej sprawczości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci odrysowują na dużym szarym arkuszu papieru po jednej swojej stopie;
 - rysują w niej scenkę z baśni, którą uważają za najbardziej straszną;
 - przedstawiają kolejno swoje „wystraszone stopy”;

- następnie odrysowują obok czyjejs stopy własną stopę, kolorując ją w ten sposób, by wyglądała na dzielną i odważną;
- kolejno również swoją, odrysowaną jako pierwszą stopę „wystraszoną”, kolorują tak, by wyglądała na dzielną i odważną;
- na zakończenie każde dziecko po śladach narysowanych „dzielnych” stóp wszystkich dzieci przemierza drogę stworzoną przez dzieci.

31. Kopciuszek

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Kopciuszek*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie zapoznania się z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: przeżywanie zazdrości, rywalizacji, budowanie osobowości i własnej tożsamości, lęk przed odrzuceniem, potrzeba miłości i uznania ze strony rodziców;
- b) umożliwienie wyrażenia uświadomionych potrzeb dzieci;
- c) wskazanie na emocje wynikające z tychże potrzeb.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci decydują, która część baśni jest im najbliższa;
 - każde dziecko wypowiada się na ten temat – wypowiedzi towarzyszy rozumiejący komentarz prowadzącej;
 - następnie dzieci łączą się w grupy, zgodnie z wybranym fragmentem baśni, i odegrywają ten fragment w teatrzyku cieni, zwłaszcza ważne jest pokazanie emocji mu towarzyszących;

- prowadząca pomaga dzieciom w przygotowaniu dramy-inscenizacji, starając się dopowiedzieć, nazwać emocje dzieci i pomóc w ich wyrażeniu w teatrze cieni;
- koniec warsztatu to prezentacja kolejnych grup – określanie, jakie emocje i doświadczenia wywołuje w pozostałych dzieciach dana inscenizacja-drama w teatryku cieni.

32. Kopciuszek

Źródło: Wilhelm i Jakub Grimm: *Kopciuszek*.

W: Iidem: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. Piecul-Karmińska.

Poznań: Media Rodzina, 2009.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie spotkania z treściami baśni oddziałującymi na poziomie nieświadomym: przeżywanie zazdrości, rywalizacji, budowanie osobowości i własnej tożsamości, lęk przed odrzuceniem, potrzeba miłości i uznania ze strony rodziców;
- b) umożliwienie wyrażenia uświadomionych potrzeb dzieci;
- c) wskazanie na emocje wynikające z tychże potrzeb.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko po kolei przebiera się w strój Kopciuszka, siada do przebierania maku, następnie idzie na grób dobrej matki i prosi o to, co chciałoby dla siebie najbardziej otrzymać;
 - zajęcia mają charakter dramy, wymagają zatem komentarza do tego, co dzieje się z dziećmi, co przeżywają podczas proszenia o najlepsze dla nich rzeczy;
 - omówienie dotyczy przeżyć dzieci – tego, jak czuły się w roli Kopciuszka.

33. Imbryk

Źródło: Hans Christian Andersen: *Imbryk*.

W: Idem: *Baśnie*. Przeł. C. Niewiadomska, A. Michałowska.

Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg, 2010.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) kształtowanie możliwości empatycznego wczuwania się w przeżycia innych;
- b) podjęcie problematyki związanej z identyfikacją emocji przeżywanym przez innych;
- c) umożliwienie ekspresyjnego wyrażenia emocji.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w pierwszym etapie pracy rysujemy wspólnie kolejne sceny – etapy z życia Imbryka;
 - następnie do każdej z kolejnych scen z życia imbryka wspólnie tworzymy etiudę – bez słów, używając jedynie prostych rekwizytów, a uwypuklając gestami i mimiką twarzy przeżycia Imbryka.

34. Księżniczka na ziarnku grochu

Źródło: Hans Christian Andersen: *Księżniczka na ziarnku grochu*.

W: Idem: *Baśnie*. Przeł. C. Niewiadomska, A. Michałowska.

Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg, 2010.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) skorzystanie z metafory bajki w celu pokazania kruchości i delikatności tego, co w każdej osobie szlachetne i wartościowe;

- b) wskazanie na potrzeby najbardziej skrywane, najmniej uwidocznione;
- c) umożliwienie wyrażenia tych przeżyć, marzeń, a tym samym ich uświadomienie;
- d) osadzenie tych wyrażonych pragnień, potrzeb, marzeń w rzeczywistości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci rysują swoje największe marzenia;
 - omawiamy rysunki;
 - rysunki-marzenia przyklejamy na mapie marzeń.

35. Księżniczka na ziarnku grochu

Źródło: Hans Christian Andersen: *Księżniczka na ziarnku grochu*.

W: Idem: *Baśnie*. Przeł. C. Niewiadomska, A. Michałowska.

Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg, 2010.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) skorzystanie z metafory bajki w celu pokazania kruchości i delikatności tego, co w każdej osobie szlachetne i wartościowe;
- b) wskazanie na potrzeby najbardziej skrywane, najmniej uwidocznione;
- c) umożliwienie wyrażenia tych przeżyć, marzeń, a tym samym ich uświadomienie;
- d) osadzenie tych wyrażonych pragnień, potrzeb, marzeń w rzeczywistości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.

- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- rysunki-marzenia przyklejone na mapie marzeń określamy dwoma kategoriami – możliwe i niemożliwe do spełnienia;
 - każde dziecko ocenia swoje marzenia jako możliwe lub niemożliwe do spełnienia;
 - odrysowując własne dłonie, przyporządkowuje swoistą linią swoje marzenie do jednej z dwóch kategorii;
 - omawiamy dylematy dzieci związane z określaniem swoich marzeń jako możliwych lub niemożliwych do spełnienia.

36. Brzydkie Kaczętko

Źródło: Hans Christian Andersen: *Brzydkie kaczętko*.

W: Idem: *Baśnie*. Przeł. C. Niewiadomska, A. Michałowska.

Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg, 2010.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) pogłębianie rozumienia siebie;
- b) rozwijanie kompetencji intrapersonalnych;
- c) doświadczanie najistotniejszych elementów relacji interpersonalnych.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu baśni:
 - pokazujemy dzieciom brzydkie, nawet odrapane, nieatrakcyjne pudełko;
 - pytamy: jakie wrażenie robi to pudełko, co o nim myślimy, patrząc na nie, czy nam się podoba?;
 - kolejno mówimy, że wewnątrz pudełka znajduje się pewien niezwykły, piękny i niepowtarzalny skarb – zobaczyć go będzie

mogło każde dziecko pojedynczo, w miejscu odosobnionym – w pudełku znajduje się lustro;

- kolejno zapraszamy każde dziecko w oddalone od grupy miejsce w sali, najlepiej, by było ono oddzielone parawanem lub zasłoną;
- towarzyszymy dzieciom w odkrywaniu, że skarbem ukrytym w mało atrakcyjnym pudełku są one same;
- dzieci, które zobaczyły siebie w lusterku, gromadzą się w innej części sali;
- gdy wszystkie dzieci przejrzą się w lustrze, gromadzimy się, omawiając, czego metaforą jest pudełko z lustrem;
- kolejne zadanie polega na napisaniu lub narysowaniu na małych kartkach słów, zdań, które nas ranią, sprawiają nam przykrość;
- wspólnie wrzucamy karteczki do pudełka z lustrem – zastanawiamy się: co widzimy, patrząc do środka? czy widzimy siebie? co zakrywa widzenie siebie w dobrym świetle?;
- każda osoba losuje cudzą karteczkę z pudełka;
- każda osoba czyta, co napisane jest na kartce;
- na odwrocie kartki każde dziecko rysuje symbol, znak, który może ozdobić pudełko, w którym znajduje się lustro;
- wspólnie ozdabiamy pudełko;
- spotkanie kończy się rozważeniem, co świadczy o naszym pięknie? co w każdym z nas jest najbardziej dobre i wartościowe?

4.3. Bajki terapeutyczne i utwory wybrane przez dzieci

37. Zuzi-Buzi

Źródło: Maria Molicka: *Zuzi-Buzi*.

W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Poznań: Media Rodzina, 1999.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) dalsze omawianie charakterystyki emocji lęku;
- b) uświadamianie dzieciom powiązań między przeżywaniem emocji a ich doświadczaniem w strukturze ciała;
- c) umożliwienie doświadczenia własnego ciała;
- d) wskazanie na istotność sygnałów płynących z ciała pod wpływem przeżywania emocji, zwłaszcza zaś lęku, strachu.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - zadania skupiają się wokół odpowiedzi na pytanie: „gdzie mieszka strach w naszym ciele?”;
 - każde dziecko znajduje w sali ukrytego ze strachu misia;
 - każde dziecko ma przyjrzeć się dobrze odnalezionemu misiowi i wskazać, w którym miejscu w ciele misia mieszka strach;
 - kolejnym zadaniem dzieci jest pokazanie, co dzieje się z ich ciałem, gdy one same przeżywają strach, gdy się boją: do dźwięków adekwatnej muzyki dzieci pokazują, w jaki sposób się boją, kulą się, chowają, itp.;

- strach powoduje, iż osoba przeżywająca go, staje się psychologicznie bardzo mała – podobnie dzieci próbują pokazać (po kolei każde z nich), jak wraz z nasilającym się strachem stają się coraz mniejsi i mniejsi;
- następnie każde dziecko może wyobrazić sobie, jak pokonuje strach i wówczas staje się coraz większe i większe – pokazuje to również swoim ciałem.

38. Kajtek, Grubas i Tyczka

Źródło: Gerlinde Ortner: *Kajtek, Grubas i Tyczka*.

W: Eadem: *Bajki na dobry sen*. Warszawa: Świat Książki, 1995.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie charakterystyki emocji wstydu;
- b) wskazanie na odniesienia intrapersonalne oraz interpersonalne związane z przeżywaniem emocji wstydu;
- c) poruszenie kwestii związanych również z poczuciem odrzucenia, doświadczania niechęci ze strony innych;
- d) kontynuowanie wskazywania różnic indywidualnych charakteryzujących poszczególne osoby.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - w sali zawieszone zostają postacie Kajka, Grubego oraz Tyczki;
 - dzieci próbują wskazać, czego wstydzić mogli się kolejni bohaterowie bajki – symbolicznie rysują te charakterystyki (zawarte w treści bajki, ale również wyobrażone przez dzieci powody odczuwania wstydu przez bohaterów: tego typu instrukcja uruchamia mechanizm projekcji) i umieszczają je na postaciach;

- każde dziecko próbuje zadecydować, do którego z bohaterów jest najbardziej podobne – siada obok niego;
- następnie każde dziecko rysuje sytuację lub cechę, której w szczególności sposób się wstydził;
- złożony rysunek przytwarza do postaci, jeśli chce, może o nim opowiedzieć grupie;
- zajęcia kończy rozmowa dotycząca tego, skąd bierze się wstyd i czy jest to uczucie przyjemne czy nieprzyjemne?

39. Mrok i jego przyjaciele

Źródło: Maria Molicka: *Mrok i jego przyjaciele*.

W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Poznań: Media Rodzina, 1999.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) ponowne spotkanie z emocją lęku;
- b) umożliwienie polisensorycznego doświadczenia rozpoznawania przedmiotów oraz emocji związanych z tym doświadczeniem;
- c) wskazanie nieznajomości, nieokreśloności czegoś jako źródła lęku;
- d) wzmocnienie rozumienia treści bajki poprzez ekspresyjne doświadczenie polisensoryczne.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci z zawiązanymi oczami wyjmują z Tajemniczej Chustki różne przedmioty, próbując je rozpoznać bez użycia zmysłu wzroku;
 - ważne jest, aby przedmioty były ciekawe, nieznane dzieciom;
 - podczas wyjmowania i rozpoznawania przedmiotów istotne jest, by dopytać dzieci, jak się czują, nie widząc przedmiotów, czy to przyjemne uczucie czy trochę nieprzyjemne, straszne?

40. Mrok i jego przyjaciele

Źródło: Maria Molicka: *Mrok i jego przyjaciele*.

W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Poznań: Media Rodzina, 1999.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) ponowne spotkanie z emocją lęku;
- b) umożliwienie polisensorycznego doświadczenia rozpoznawania przedmiotów oraz emocji związanych z tym doświadczeniem;
- c) wskazanie nieznajomości, nieokreśloności czegoś jako źródła lęku;
- d) wzmocnienie rozumienia treści bajki poprzez ekspresyjne doświadczenie polisensoryczne.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - tworzymy teatrzyk cieni: dzieci za pomocą dłoni pokazują, czego najbardziej się boją lub czego można się bać;
 - każdej krótkiej etiudzie towarzyszy rozmowa, wyjaśniająca, z jakiego powodu boimy się takich właśnie, pokazywanych przez dzieci, sytuacji, oraz co powoduje, że czasem boimy się czegoś niepotrzebnie;
 - dzieci mogą podać również własne sposoby na radzenie sobie z różnymi lękami – mówiąc o nich lub pokazując je dłońmi w teatrzyku cieni.

41. Luri – Mały Wisnoludek

Źródło: Maria Molicka: *Luri – Mały Wisnoludek*.

W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Poznań: Media Rodzina, 2002.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) kształtowanie umiejętności identyfikacji emocji;
- b) umożliwienia dzieciom spotkania z własnymi emocjami, czasem różnymi i sprzecznymi;
- c) wskazanie na potrzeby każdego dziecka jako istotne i ważne do omówienia.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - stosujemy technikę balony pełne uczuć;
 - każde dziecko otrzymuje narysowany duży balon;
 - kolorami zaznacza na nim emocje, uczucia, jakie według niego przeżywał bohater;
 - następnie na podobnym balonie zaznacza emocje, uczucia, które ostatnio sam przeżywa najczęściej, o których myśli, że najczęściej przeżywa;
 - zestawiamy dwa balony każdego z dzieci;
 - omawiamy to, co przedstawiło każde z dzieci.

42. Jeź

Źródło: Katarzyna Kotowska: *Jeź*.

Warszawa: Wydawnictwo Egmont, 2003.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie charakterystyki emocji smutku;
- b) wskazanie na odniesienia intrapersonalne związane z przeżywaniem emocji smutku;
- c) omówienie przyczyn smutku oraz konsekwencji jego przeżywania;
- d) zbliżenie się do znaczeń przeżywania smutku istotnych dla każdego dziecka;
- e) umożliwienie ekspresyjnego, uwalniającego spotkania z własnym smutkiem, jego przeżycia.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko tworzy łożę z papieru, rysuje na niej najbardziej smutną sytuację, która, w jego odczuciu, pamięci je spotkała – rysowaniu towarzyszy muzyka;
 - po zakończeniu rysunków pokazujemy dzieciom serce – jest ono symbolem każdego z nas;
 - następnie każde dziecko po kolei podchodzi do serca, zgina swoją łożę w połowie i wbija do serca, dzieci mówią, co powstało z zagiętych łoż – są to kolce, które stanowią metaforę naszych zranień;
 - serce zranione zostaje wieloma kolcami;
 - rozmowa dotyczyć powinna tego, czy istnieje sposób, by pozbyć się kolców, by tak jak w bajce „nie było po nich śladu”;
 - każde dziecko podaje pomysł, co najbardziej pomogłoby mu pobyć się choć jednego kolca – dzieci nie muszą opowiadać, mogą pokazać to, o czym myślą.

43. Jeź

Źródło: Katarzyna Kotowska: *Jeź*.

Warszawa: Wydawnictwo Egmont, 2003.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie charakterystyki emocji smutku;
- b) wskazanie na odniesienia intrapersonalne związane z przeżywaniem emocji smutku;
- c) omówienie przyczyn smutku oraz konsekwencji jego przeżywania;
- d) zbliżenie się do znaczeń przeżywania smutku istotnych dla każdego dziecka;
- e) umożliwienie ekspresyjnego, uwalniającego spotkania z własnym smutkiem, jego przeżycia;
- f) odniesienie przeżyć związanych ze smutkiem do relacji dzieci z ich rodzicami.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci mają za zadanie odegrać etiudę przedstawiającą relacje z rodzicami;
 - prowadząca odgrywa rolę rodziców, z kolei każde dziecko odgrywa siebie (przy użyciu pacynek);
 - rozmowa pomiędzy rodzicami a dzieckiem dotyczy próby odpowiedzi dziecka na pytanie: „czego najbardziej potrzebuję od rodziców?”;
 - scenki toczą się zgodnie z ujawnianymi potrzebami dzieci.

44. Buli

Źródło: Agnieszka Jaszczyk, Beata Kochania: *Czarodziejski pylek, czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*.
Kraków: Impuls, 2006.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie zagadnień związanych z takimi emocjami, jak: wstyd, zazdrość, poczucie winy, współczucie;
- b) wskazanie na istotność relacji z innymi na nasze samopoczucie;
- c) umożliwienie doświadczenia, przeżycia zranienia ze strony innych oraz jego wpływu na samopoczucie osoby;
- d) zwrócenie uwagi dzieci na ich własne samopoczucie w grupie, ocenę samego siebie;
- e) umożliwienie dzieciom spotkania z sytuacjami, w których same doświadczały takich emocji jak: wstyd, zazdrość, poczucie winy, współczucie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko otrzymuje obrazek z Bałwankową Krainą;
 - zadaniem dzieci jest zaznaczenie na rysunku siebie samego, próbując określić swoje samopoczucie w grupie;
 - wskazuje się dzieciom, że warto zaznaczyć jedną z czterech emocji: wstyd, zazdrość, poczucie winy, współczucie;
 - rozmowa z dziećmi wokół tego, co narysowały, oraz wokół przeżyć bohatera bajki.

45. Huragany

Źródło: Jak wytresować smoka.

Reż. Dean DeBlois, Chris Sanders. USA 2010³.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) ekspresyjne doświadczenie możliwości zmiany czegoś, co budzi lęk i grozę, co jest nie do ogarnięcia, w coś, co pomimo swej zagrażającej formy jest dobre, łagodne, „oswojone” – metaforyczne przedstawienie zmian dziejących się w psychice;
- b) wskazanie na możliwość zmiany;
- c) odreagowanie lęku i poczucia zagrożenia;
- d) wzmocnienie poczucia sprawczości.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed obejrzeniem bajki dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po obejrzeniu bajki:
 - z dużych arkuszy szarego papieru dzieci w trzysobowych grupach tworzą huragany – mogą na nich narysować lub w innej formie przedstawić to, co je najbardziej przeraża;
 - następnie pokazują, jakie straszne, niszczące, przerażające są takie właśnie huragany;
 - kolejny krok to stworzenie z huraganów za pomocą czarodziej-skiej różdżki, ale i dzięki pracy samych dzieci, smoków-huraganów, które dzięki oswojeniu ich przez dzieci będą już łagodniejsze, będą budziły mniej grozy;
 - dzieci próbują powiedzieć, co w życiu może stanowić takie właśnie huragany oraz smoki-huraganki.

³ Zajęcia te realizowane są na prośbę dzieci – odnoszą się do treści filmu animowanego.

46. Bajki dzieci⁴

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) pochylenie się w kierunku ujawnianych potrzeb dzieci;
- b) umożliwienie dzieciom wyrażenia ich opinii oraz odczuć;
- c) wzmocnienie więzi terapeutycznej;
- d) kroczenie za wskazywanymi oczekiwaniami dzieci.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed rozpoczęciem zajęć dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po rozpoczęciu zajęć:
 - dzieci opowiadają o swoich ulubionych bajkach i ich bohaterach, całe zajęcia poświęcone są omówieniu tych opowieści;
 - w rozmowę z dziećmi wplatom interpretacje dotyczące odniesień treści ulubionych bajek dzieci do ich osobistego, intrapsychniczno-funkcjonowania;
 - ciekawą i silnie otwierającą formułą jest tworzenie z dziećmi ich własnych opowiadań – może się to odbywać jedynie w formie rozmowy, ale też z wykorzystaniem różnych rekwizytów przyniesionych do sali, wokół których można rozpocząć tworzenie opowieści;
 - opowieść można snuć, siedząc w kole, gdy kolejno dzieci dopowiadają dalszą część historii – opowieść warto nagrać na dyktafonie, odsłuchać i wokół niej zbudować warsztat biblioterapeutyczny;
 - przydatne może być też wspólne ustalenie tytułu lub tematu opowieści – wokół niego może być skupiona historia (w grupach o zaawansowanej sile pracy terapeutycznej opowieści takie często mają tytuł związany z emocjami lub relacjami: „gdy zacznę się obawiać...” lub „nie chcę, by powtórzyło się...”).

4 Zajęcia odbywają się na prośbę dzieci, by mogły opowiedzieć o bajkach, które lubią oglądać.

4.4. Cykl „W Przedziwnej Krainie” oraz „Kropelki Życia” – biblioterapia ekspresyjna o emocjach

47. W Przedziwnej Krainie

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym*.

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Przedziwna Kraina była miejscem prawdziwie przedziwnym. Zdarzały się w niej Cuda, choć często nikt ich nie zauważał i przechodziły one obok mieszkańców Krainy, przybierając maskę Nie-Cudów. Wciąż jednak, w swej głębi, były Cudami.

Przedziwna Kraina zamieszкана była przez Przedziwnych Mieszkańców – Motyle. Każdy z nich był bardzo delikatny i wrażliwy, pomimo że czasem niektóre Motyle zgrywały twarde i bezwzględne, zawsze, gdy siadały na którymś z Pięknych Kwiatów i spoglądały w Słońce, jak na dłoni można było zobaczyć ich kruchość. Najważniejsze było jednak to, że każdy Motyl był niepowtarzalnie Piękny. Każdy był inny. I każdy był śliczny. Dlatego też Przedziwna Kraina mieniła się tysiącami barw, milionem wzorów i bilionem Niepowtarzalności, jakimi odznaczały się Motyle.

Właściwie każdego dnia wszystkie Motyle przedziwnej Krainy wylegiwały się na Słońcu. I podziwiać można było ich wspaniałość. Jednak... kilka z nich nie chciało wychodzić na Słońce. Raczej chowały się w Cieniu Delikatnego Krzewu. I nawet pomimo częstych namów ze strony Rodziców i Opiekunów, aby wyszły do Słońca, nie chciały tego robić. Chociaż bywały bardzo ciekawe i Słońca, i innych Motyli, wolały przyglądać się im spod Cienia Delikatnego Krzewu. Tam czuły się bezpiecznie. I bacznie wszystko obserwowały. Śmiały się, gdy widziały jakiegoś Maleńkiego Motyla baraszkującego po Pięknych Kwiatkach i nieruchomiały całe, kiedy mógł on już lada chwila spaść z któregoś

z nich... i wtedy!!! Bardzo chciały biec mu na ratunek!!! Ale natychmiast wzdrzygały się i pozostawały w Swoim Cieniu. Obawiały się z niego wychodzić. Nie wiedziały bowiem, jak inne Motyle je przyjmą. A to dlatego, że nie wszystko wyglądało u nich tak, jak u innych Motyli. Jeden miał złamane skrzydełko. Drugi troszkę zbyt duże czułki. Trzeci za małe oczka, Czwarty i Piąty mogły latać tylko z pomocą Kogoś Pomocnego, a Szóstemu skrzydełka zamiast do środka wykręcały się na zewnątrz. Bo w tej Krainie takich Motyli było sześć. Na całym Świecie więcej, ale tutaj sześć.

Rzadko, jednak czasem zdarzało się, że tych sześć Małych Motyli wychodziło ze swoimi Rodzicami i Bliskimi Opiekunami z Cienia. I wtedy... tym, którzy byli w pobliżu, dane było widzieć coś nieprawdopodobnego. Bowiem Małe Motylki okazywały się być niesamowicie piękne i czarujące! Było to niespodziewane zjawisko! Pomimo Nietakich skrzydełek i czulek i oczek były przepiękne! Niestety same Motylki nie czuły się dobrze w Słońcu. Tak bardzo bały się tego, że nie są doskonałe. I nie zauważały swojego piękna. A przecież to one były jedynym z Cudów Przepięknej Krainy.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie problematyki emocji przeżywanych przez dzieci;
- b) wskazanie specyfiki lęku jako emocji;
- c) omówienie sytuacji generujących lęk;
- d) przybliżenie dzieciom charakterystyk zachowania oraz przeżyć związanych z doświadczaniem lęku.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - omówiona zostaje historia przedstawiona w bajce;
 - dzieci oglądają różnego rodzaju ilustracje, obrazki, zdjęcia;

- wybierają te, które uważają za najbardziej budzące lęk – dzieci motywują swój wybór, omawiają, co widzą na obrazku, czego można się bać w takiej sytuacji;
- z wybranych przez dzieci ilustracji, obrazków, zdjęć tworzymy piramidę lęku – dzieci wspólnie muszą zdecydować, co budzi najmniej lęku (te sytuacje umieszczamy na dole piramidy), a co najwięcej (te sytuacje znajdują się na górze piramidy);
- w dużym pudle mamy zgromadzone dwa rodzaje filiżanek – dobre, w całości, nieuszkodzone oraz filiżanki z ubitymi uszkami;
- dzieci podchodzą i losują filiżanki;
- zgodnie z jakością filiżanki dzielą się na dwie grupy: „filiżanki całe, nieuszkodzone” oraz „filiżanki popsute” – siadają osobno;
- w każdej z filiżanek umieszczone jest jedno z pięciu poleceń:
 - ▷ „zrób uszko dla osoby, która ma uszkodzoną filiżankę”;
 - ▷ „zrób ozdobę na filiżankę dla osoby, która ma filiżankę z uszkiem”;
 - ▷ „zrób ozdobę na filiżankę dla osoby, która ma filiżankę bez uszka”;
 - ▷ „napisz liścik pełen dobrych słów dla osoby, która ma filiżankę bez uszka”;
 - ▷ „napisz liścik dla osoby, która ma filiżankę z uszkiem”.
- dzieci wykonują zadania z materiałów dostępnych na warsztacie;
- następnie podchodzą do drugiej osoby – adekwatnie do polecenia – i na jej filiżance umieszczają wykonaną pracę;
- dzieci pokazują pozostałym osobom zmienione własne filiżanki, dzielą się również swoim rozumieniem metafory wylosowanych filiżanek i poleceń;
- w tekście każdy odnajduje fragment najbardziej mu bliski – przepisuje go i chowa do swojej filiżanki;
- podsumowaniem powinna być rozmowa na temat odmienności naszych doświadczeń (patrz: różność filiżanek) oraz niedoskonałości pomimo pragnień, by wiele rzeczy w naszym życiu było perfekcyjnych;
- zastanawiamy się, czym możemy się dzielić z innymi, jak akceptować ograniczenia własne oraz innych, jak możemy pomóc oso-

bom borykającym się z trudnościami choroby, niepełnosprawności, cierpienia?

48. W Przedziwnej Krainie

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym*.

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie problematyki emocji przeżywanych przez dzieci;
- b) wskazanie specyfiki lęku jako emocji;
- c) omówienie sytuacji generujących lęk;
- d) przybliżenie dzieciom charakterystyk zachowania oraz przeżyć związanych z doświadczaniem lęku;
- e) określenie, czego boi się każde dziecko.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci otrzymują maskotki pacynki, ich zadaniem jest odegranie krótkiej etiudy pokazującej, czego najbardziej się boją;
 - ich zadaniem jest stworzenie w dwójkach krótkiej etiudy w teatryku cieni – ma ona odzwierciedlać, czego szczególnie obawiały się Motylki z opowiadania;
 - każde dziecko po kolei odgrywa swoją etiudę;
 - pozostałe dzieci odgadują, czego najbardziej boją się kolejni „aktorzy”.

49. W Przedziwnej Krainie – Smutek

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym.*

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji.*

Red. K. Krasoń, Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Poznaliście już Mieszkańców Przedziwnej Krainy. Każdego dnia każdy Mieszkaniec miał do wykonania określoną ilość zadań. Właściwie zadania każdego dnia były inne, choć z drugiej strony podobne do siebie. Kiedy komuś udało się zrobić coś dobrze – był z tego bardzo dumny. Wspaniale jest bowiem wiedzieć, że jest się potrzebnym i niezbędnym. Daje to szczęście i radość.

Motylki spod Cienia Delikatnego Krzewu również wykonywały codziennie różne zadania. Niekiedy obserwując inne Motylki, zauważały, że nie potrafią same zrobić tego czy tamtego. Trudno było im pogodzić się z tym, że nie skaczą tak sprawnie po Kwiatkach, że ich skrzydełka nie są im posłuszne oraz że nie potrafią zapamiętać, z jakich kwiatków najlepiej zbierać nektar. Gdy zdawały sobie z tego sprawę, wokół robiło się bardzo smutno. I zimno. Zapadała cisza. I trwała. Chyba, że przerwał ją płacz któregoś z Motylków lub któregoś z Rodziców. Płacz ten był pełen żalu lub buntu w zależności od tego, jaki był dany Motylek. Kiedy się to działo w Cieniu Delikatnego Krzewu stawało się ciemniej i smutniej.

Wszystko to wynikało jednak z Wielkiego Nieporozumienia. Uświadomił to wszystkim Stary Mądry Motyl, który pewnego dnia zawitał do Cienia Delikatnego Krzewu. Natrafił on właśnie na jeden z takich smutnych dni. I zauważył, że Motylki smutne z powodu tego, że nie mogą wykonywać pewnych zadań, zapominają o tych, które im zostały powierzone. Obserwując innych, nie wpatrują się w siebie. A przecież miały one tyle ważnych zadań do wykonania!!! Tyle powierzonych im działań i złożonych w ich ręce skarbów. Gdy ogarniał je smutek, zimno i ciemność, zapominają o tym, że ich uśmiech, radość, spojrzenie, każdy postępek w codziennych pracach stawały się ważnym dziełem. Niewątpliwie były One Skarbem dla swoich Bliskich. I wiele miały im do dania! Stary Mądry Motyl zaznaczył bardzo wyraźnie, by nigdy o tym nie zapominają.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie charakterystyki emocji smutku;
- b) wskazanie na odniesienia intrapersonalne związane z przeżywaniem emocji smutku;
- c) omówienie przyczyn smutku oraz konsekwencji jego przeżywania;
- d) zbliżenie się do znaczeń przeżywania smutku istotnych dla każdego dziecka;
- e) umożliwienie ekspresyjnego, uwalniającego spotkania z własnym smutkiem, jego przeżycia.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko wybiera sobie zwierzątko, w które chciałoby się wcielić podczas warsztatów;
 - jako wybrane zwierzątko chodzi po sali zgodnie z tym, w jaki sposób wyobraża sobie zachowanie tego zwierzątka;
 - podobnie jak w bajce następuje moment, kiedy prowadzący zwraca uwagę na to, że wszystkie zwierzątka-dzieci stają się nagle smutne, każde zwierzątko z innego, właściwego jemu, powodu, dzieci próbują odegrać zachowanie smutnego zwierzątka;
 - w sali wskazane jest miejsce Cienia Krzewu, gdzie schronić mogą się smutne zwierzątka;
 - zastygają one w bezruchu;
 - prowadzący podchodzi do każdego z nich z nicią smutku i pyta, z jakiego powodu zwierzątko jest tak smutne – gdy uzyska odpowiedź, zawiązuje na nici smutku supełek;
 - po uzyskaniu odpowiedzi od wszystkich dzieci nić smutku zostaje umieszczona w środku sali, dzieci gromadzą się przy niej;
 - omawiamy wspólnie metaforę smutku – nici, supełków;

- ♦ dzieci mogą podawać sposoby na przezwycięzenie smutku, wraz z każdym zaproponowanym sposobem na przezwycięzenie smutku jeden supełek zostaje rozwiązany.

50. W Przedziwnej Krainie – Zdziwienie

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym*.

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Niewątpliwie każdego dnia w Przedziwnej Krainie działy się podobne do siebie rzeczy. Motylki wstawały, jadły śniadanie i wychodziły wykonywać swoje codzienne prace i obowiązki. Zdarzało się jednak, że nie raz do Przedziwnej Krainy zawiatały Cuda. A jak wiadomo, Cuda zawsze wywołują radość i zachwyt. Kiedy się dzieją, nastaje Wielka Cisza, a Świat przybiera piękniejsze i najbardziej kolorowe barwy. Tego dnia Motylki spod Cienia Delikatnego Krzewu wraz ze swoimi Opiekunami bawiły się na Zielonej Łące nieopodal. Świeciło Ciepłutkie Słońce, a na Łące rozgościły się Piękne Kwiaty. Motylki grały w różne gry, rzucały piłką, zbierały kwiaty lub po prostu wylegiwały się na Słońcu. Wszystkim było razem bardzo dobrze. Znali się już trochę i lubili ze sobą przebywać.

Tego dnia z szóstki Motylków tylko jeden – Ten, któremu skrzydełka zamiast do środka wykręcały się na zewnątrz, bawił się osobno. Biegał sobie i skakał gdzieś na boku. I nagle stało się coś niesamowitego!!! Motylek, któremu skrzydełka zamiast do środka wykręcały się na zewnątrz, wzbił się w powietrze i przefrunął kawałeczek. Zauważył to jeden z Opiekunów i krzyknął „Popatrzcie!!!!”. Motylek podskoczył i znowu udało mu się polecieć!!! Zapanowała cisza. Wszyscy stali w zdumieniu i osłupieniu. Nie dowierzali swoim oczom! Było to nieprawdopodobne! A jednak! Po tej zdumionej chwili wszyscy wybuchli radością!!! Przylatuli, obejmowali i poklepywali Motylka, któremu skrzydełka zamiast do środka wykręcały się na zewnątrz.

Ten, który nie potrafił latać, wzbił się w powietrze! Wokół gromadki na Zielonej Łące rozbrzmiewały wesołe krzyki i piski. Wszyscy tak bardzo

się cieszyli, że mu się udało. W pozostałych Motylkach obudziła się nadzieja, że i im wkrótce uda się to, czego nie potrafiały.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie dzieciom przeżycia pozytywnych emocji w nawiązywanych relacjach grupowych;
- b) wskazanie na możliwość sprawstwa dzieci;
- c) rozwijanie w dzieciach potencjału twórczego oraz poczucia aktywnego działania i tworzenia;
- d) umożliwienie każdemu dziecku zaistnienia w grupie poprzez indywidualną ekspozycję swojej pracy;
- e) kreowanie atmosfery życzliwości i wzajemnego docenienia w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - każde dziecko ma odnaleźć w sali mały arkusz szarego papieru;
 - po odnalezieniu go ma ukryć się gdzieś w sali i zrobić z papieru „coś”, co zaskoczy innych, będzie ciekawe i niezwykle, co inne dzieci będą mogły określić, opisać, odgadnąć, co to jest;
 - po wykonaniu swoich rzeczy – dzieci zbierają się w kręgu;
 - każde z nich pokazuje swoje „coś” – chowa tę rzecz pod kocem, po czym odkrywa przed całą grupą, pozostali odgadują, co to jest – dziecko pokazujące „coś” staje na miniszenie i prezentuje to, co wykonało, może podpowiedzieć grupie, czym jest wykonana rzecz.

51. W Przedziwnej Krainie – Radość

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym.*

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Radość była częstym gościem w Przepięknej Krainie. Kiedy przychodziła, wszystko rozkwitało, Słońce świeciło mocniej, a Smutek chował się gdzieś do kątów i zakamarków. Radość pojawiała się w różnych sytuacjach. Czasem przybywała nagle i niespodziewanie. Czasem znowu po prostu trwała, ponieważ wszystkie Motylki cieszyły się z przebywania razem.

Szczególnie radośnie i ciepło robiło się w sercach Motylków, kiedy któremuś z nich coś udało lub kiedy poczynił małe postępy w uczeniu się i zdobywaniu umiejętności. Radość towarzyszyła Motylkom również wtedy, gdy uśmiechały się do siebie, gdy bawiły się razem. Przyjemnie ciepłutko stawało się także, gdy Rodzice Motylków włączali się do wspólnego przebywania.

W miarę upływu czasu Radość coraz częściej pojawiała się w sercach Motylków. Wtedy coraz częściej także wychodziły spod Cienia Delikatnego Krzewu do Słońca. Wiedziały bowiem, że pomimo złamanych skrzydełek, zbyt dużych czułek, zbyt małych oczek, nieumiejętności latania lub wykręconych skrzydełek są one bardzo cenne i Życie daje im wiele prezentów, takich jak na przykład Radość.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie dzieciom przeżycia pozytywnych emocji w nawiązanych relacjach grupowych;
- b) wskazanie na możliwość sprawstwa dzieci;
- c) rozwijanie w dzieciach potencjału twórczego oraz poczucia aktywnego działania i tworzenia;
- d) umożliwienie każdemu dziecku zaistnienia w grupie poprzez indywidualną ekspozycję swojej pracy;
- e) kreowanie atmosfery życzliwości i wzajemnego docenienia w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - przygotowujemy duży arkusz szarego papieru dla każdego dziecka;
 - każde dziecko po kolei podchodzi do trzymanego przez dwie inne osoby swojego arkusza;
 - rozpoczynamy od wycięcia lub wyrwania w arkuszu miejsca na głowę dziecka;
 - nakreślamy na arkuszu sylwetkę dziecka lub wydieramy ją z papieru;
 - następnie każde dziecko próbuje odszukać i nazwać pozytywną cechę, umiejętność, zachowania osoby charakteryzowanej – w sposób symboliczny umieszcza ją na arkuszu;
 - gdy uczestnikami są osoby starsze – mogą oni zostać podzieleni na grupy, które będą tworzyć kolejne „obrazy” charakteryzujące kolejne osoby;
 - po stworzeniu „obrazów” dla wszystkich uczestników warsztatu, łączymy je taśmą klejącą lub spinaczami, tworząc wspólny – grupowy dywan;
 - zastanawiamy się, jak można podsumować zajęcia? co nas łączy? co odkryliśmy podczas warsztatu?

52. W Przedziwnej Krainie – Współczucie

Źródło: Anna Bautsz: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym*.

Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.

Przedziwna Kraina była miejscem prawdziwie przedziwnym. Zdarzały się w niej Cuda, choć często nikt ich nie zauważał i przechodziły one obok mieszkańców Krainy, przybierając maskę Nie-Cudów. Wciąż jednak, w swej głębi, były Cudami. Przedziwna Kraina zamieszkała była zamieszkała przez Przedziwnych Mieszkańców – Motyle. Każdy z nich był bardzo delikatny i wrażliwy, pomimo że czasem niektóre Motyle zgrywały twarde i bezwzględne, zawsze, gdy siadały na którymś z Pięknych Kwiatów i spoglądały w Słońce, jak na dłoni można było zobaczyć ich kruchość.

Najważniejsze jednak było to, że każdy Motyl był niepowtarzalnie Piękny. Każdy był inny. I każdy był śliczny. Dlatego też Przedziwna Kraina mieniła się tysiącem barw, milionem wzorów i bilionem Niepowtarzalności, jakimi odznaczały się Motyle. Właściwie każdego dnia wszystkie Motyle Przedziwnej Krainy wylegiwały się na Słońcu. I podziwiać można było ich wspaniałość. Nawet sześć Małych Motylków pojawiało się coraz częściej na Słońcu. Nie bały się już pokazywać wśród innych. Czuty się dobrze i bezpiecznie. Często się uśmiechały i cieszyły. Bawiły się z innymi Motylkami, nawet jeżeli nie wszystko wychodziło im bardzo dobrze.

Czasem zdarzało się, że pozostawały w Cieniu Delikatnego Krzewu. Tam nadal czuły się najlepiej. Wraz ze swoimi Rodzicami i Opiekunami zajmowały się tym, co zawsze. Jednak coś się zmieniło. Zmieniały się ich serduszka. Nie było w nich strachu. Jego miejsce zajęły spokój, radość i pewność, że są kochane, same mogą kochać innych. To najważniejsze zadanie w Życiu!!! A przecież w każdym z nas jest taaka duuużo miłości, że może nią szczerze obdarować tych, którzy są najbliższymi nas.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie dzieciom przeżycia pozytywnych emocji w nawiązanych relacjach grupowych;

- b) wskazanie na możliwość sprawstwa dzieci;
- c) rozwijanie w dzieciach potencjału twórczego oraz poczucia aktywnego działania i tworzenia;
- d) umożliwienie każdemu dziecku zaistnienia w grupie poprzez indywidualną ekspozycję swojej pracy;
- e) kreowanie atmosfery życzliwości i wzajemnego docenienia w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - siedzimy w kręgu – rozpoczynamy zajęcia od przekazywania sobie z rąk do rąk, jedynie za pomocą dłoni, ich ekspresji, bez słów:
 - czegoś puszystego, miłego;
 - czegoś ciężkiego;
 - czegoś gorącego;
 - czegoś kłującego;
 - czegoś najbardziej dla mnie cennego;
 - czegoś smutnego, pełnego rozpacz;
 - czegoś pełnego nadziei;
 - czegoś radosnego.
 - w małych 4–5-osobowych grupach dzieci dzielą się po kolei dwoma sytuacjami:
 - po pierwsze bez słów, jedynie za pomocą ekspresji mimicznej, ekspresji dłoni, ekspresji ciała pokazuje grupie trudną, smutną, dręczącą go sytuację, którą przeżywał lub przeżywa w życiu – pokazuje to w sposób symboliczny lub wprost;
 - grupa próbuje rozpoznać pokazywaną przez osobę sytuację, zrozumieć towarzyszące jej przeżycia oraz emocje i odpowiada

- na nią – w sposób niewerbalny, za pomocą dłoni i ekspresji ciała – okazuje osobie zrozumienie i współodczuwanie jej przeżyć;
- ponadto grupa nazywa to, co pokazywała osoba, jednym słowem – wspólnie ustala to słowo klucz i zapisuje je na kartce, kartkę przypina do długiego sznurka;
 - następnie każde dziecko pokazuje grupie sytuację, która jest dla niego radością, szczęściem (podobnie jak w pierwszej sytuacji);
 - grupa reaguje adekwatnie do pokazywanych przez osobę zachowań – podobnie jak w pierwszej sytuacji robi to jedynie w sposób niewerbalny;
 - grupa również ustala słowo klucz do obserwowanej, pokazywanej przez osobę radosnej sytuacji – zapisuje je na kartce i przypina do sznurka;
- na zakończenie, gdy wszystkie osoby zaprezentują w swojej grupie po dwie sytuacje, cała grupa obwiązuje się sznurkiem, z zawieszonymi na nim słowami kluczami, prezentując je pozostałym grupom.

53. Kropelki życia – wspólnota przez relację

Źródło: Anna Bautsz, Małgorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcia.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice, Wydawnictwo Librus, 2005.

Czasem, kiedy zupełnie tego nie widzimy, spotykają się w przestrzeni świata Kropelki Życia. Fruwają sobie one w próżni, falują, wędrują...

Nagle każda z nich zostaje, leciutko popchnięta w miejsce, gdzie Istnieje. Jest wtedy wyraźna, jasna i ważna. Ma imię, kolor oczu. Ma także marzenia i pragnienia. Kropelki Życia ma przed sobą pewien czas, kiedy Istnieje Wyraźnie – potem pryska, blednie i jest mniej jasna, choć nadal przemierza przestrzeń świata. Coś niesamowitego wydarza się, kiedy kilka Kropielek spotyka się w jednym miejscu przestrzeni świata. Kropelki przyglądają się sobie, dokładnie się obserwują... troszkę się

obawiają tego spotkania, ponieważ nie wiedzą, czego się po sobie spodziewać...

Jednak, kiedy jedna Kropelka życzliwie popatrzy na Drugą i uśmiechnie się, ta Druga popatrzy na Trzecią, a Ta na Kolejną i także obdarzą się uśmiechem, wszystko staje się prostsze i łagodniejsze. Wtedy to Kropelki przybliżają się do siebie, chcą poznać nawzajem. Wtedy to powstaje z nich mały łańcuszek, wyglądający jak naszyjnik. I jako ten naszyjnik trwają przez pewien czas. Jest im ze sobą ciepło i miło. Kiedy przemija czas bycia razem, każda Kropelka powraca do przestrzeni świata. Wzbogacona i przemieniona. Bo bycie razem zawsze powinno przepętniać nas ciepłem.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie dzieciom przeżycia pozytywnych emocji w nawiązywanych relacjach grupowych;
- b) wskazanie na możliwość sprawstwa dzieci;
- c) rozwijanie w dzieciach potencjału twórczego oraz poczucia aktywnego działania i tworzenia;
- d) umożliwienie każdemu dziecku zaistnienia w grupie poprzez indywidualną ekspozycję swojej pracy;
- e) kreowanie atmosfery życzliwości i wzajemnego docenienia w grupie;
- f) budowanie obrazu Ja uczestników;
- g) rozwój tożsamości osobowej w relacjach z innymi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci zakrywają sobie twarz tak, by widać było jedynie oczy każdej osoby;
 - chodzą po sali, witając się z innymi osobami jedynie spojrzeniem;

- ♦ spojrzenie ma być kolejno:
 - ▷ łagodne;
 - ▷ groźne;
 - ▷ smutne;
 - ▷ pełne lęku;
 - ▷ współczujące;
 - ▷ życzące dobrze innemu;
 - ▷ oceniające;
 - ▷ nieżyczliwe;
 - ▷ radosne.
- ♦ następnie dzieci gromadzą się w małych grupach;
- ♦ zadaniem grup jest stworzenie naszyjnika z balonów;
- ♦ każda osoba ma wziąć balon w odpowiednim dla siebie, wskazanym kolorze i ozdobić go – balon w imieniu każdej osoby wybiera grupa, zadając danej osobie pytania, na które może ona odpowiadać jedynie „tak” lub „nie” (np. „czy wybierasz balon niebieski?”, „czy narysować na nim kwiatki?” „czy przykleić do niego wstążeczkę? w tym miejscu?, itp.);
- ♦ tym sposobem kolejno powstają upiękzone balony, z których grupa tworzy swój naszyjnik;
- ♦ kończymy, omawiając, jak czuło się każde dziecko podczas warsztatu, co było przyjemne, pozytywne, co trudne, negatywne? jak możemy rozumieć te przeżycia? czego stanowią one metaforę?

54. Kropelki życia – niepokoje i przerażenie

Źródło: Anna Bautsz, Małgorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcia.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice, Wydawnictwo Librus, 2005.

Od czasu do czasu nasze Dusze zastygają w bezruchu... Zatrzymują się... Wystuchują... Cichną... i drżą... Skulone, z kolanami pod brodą, z ogromnymi oczami, które widać wtedy nawet w największej ciemności, nastuchują...

Rozpoznają każdy hałas, nawet najdrobniejszy... Reagują wzdręgnięciem na każdy najcichszy nawet krok, odgłos... Szybko odwracają głowę w jego kierunku! Dygocą całe, jest im okropnie zimno, choć od środka pali je nieznanne dziwne ciepło niepokoju... Przebiegają palcami lub niecierpliwie bawią się pluszakiem, którego mają w ręku... Najgorsze jest jednak to, że niczego, co w nich lub obok nich, nie są pewne. Nie wiedzą, czego się spodziewać, co zaraz może się wydarzyć...?! Dusze nie wiedzą, jak reagować, co robić, czy ruszać się, czy może pozostać w bezruchu... Zazwyczaj są wtedy tak skostniałe i oціężałe, że nie potrafią poruszać nawet palcem... A z tej niepewności, z tej czujności i z tego zastygnięcia, często mocno płaczą – choć zazwyczaj nie widać wtedy łez... I drżą przerażone...

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie przeżyć związanych z emocją lęku;
- b) pogłębienie rozumienia własnych lękowych przeżyć;
- c) umożliwienie ekspresji intrapsychicznych związanych z przeżywanymi lękami.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - z użyciem techniki malowania dziesięcioma palcami na dużym arkuszu szarego papieru uczestnicy mają za zadanie połączyć dwa elementy – stworzyć obraz usłyszanego tekstu oraz obraz własnych przeżyć, które najbardziej dane dziecko niepokoją – czego najbardziej się boi;
 - następnie układamy wykonane prace w sali, wszyscy oglądają prace pozostałych uczestników;
 - każde dziecko wybiera sobie jedną z prac, staje przy niej;

- kolejno – każde dziecko tworzy z własnego ciała „postawę-rzeźbę” prezentującą jego rozumienie wybranego przez niego obrazu;
- grupa z kolei nazywa słowami to, co obserwuje – obraz i rzeźbę – co z nich odczytujemy? jak można je rozumieć? co wyrażają?

55. Kropelki życia – przygnębienie

Źródło: Anna Bautsz, Małgorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcia.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice, Wydawnictwo Librus, 2005.

Czasem, być może i Wam się to kiedyś przytrafiło, stajemy się bardzo maleńcy... Tak maleńcy, że prawie nas nie widać... Są to chwile, kiedy bardzo mocno kurczymy się w sobie. Zamykamy oczy. Cichutko, bezszelestnie oddychamy. Milczymy. Stajemy się jak ołowiane żołnierzyki – ciężcy i nie potrafimy się swobodnie poruszać. Wokół nas zazwyczaj pojawia się wtedy ogromna pustka. Kolory tracą swój kształt, blask i świeżość. Wszystko spowija cień i szarość. Ale to nasza Dusza cierpi wtedy najbardziej.

Zazwyczaj płacze. Płacze bezgłośnie i ukrycie – tak, jak zazwyczaj płaczą nasze Dusze. Wśród tego płaczu płyną łzy. Każda z nich niesie w sobie jakąś wiadomość. Każda z nich chce trafić do innej Duszy, która nas wtedy przytuli i pogłuszcze po głowie. Łzą naszej Duszy nie zawsze jednak udaje się od razu trafić do innych Dusz. Pomimo tego próbują one tego dokonać. I zawsze kiedyś tam udaje im się to. I gdy inna Dusza zrozumie płacz naszej, powoli lód i zneruchomienie ustępują. Stopniowo, kroczonek po kroczoneku, wszystko w nas i wokół nas ociepla się i rozjaśnia.

Znowu możemy próbować zauważać kolory i przechadzać się po swoich drogach.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) omawianie przeżyć związanych ze smutkiem, przygnębieniem i osamotnieniem;

- b) umożliwienie doświadczania emocji smutku w relacji z drugą osobą;
- c) poszerzanie rozumienia intrapsychicznych doświadczeń;
- d) budowanie doświadczeń dzielenia się własnymi przeżyciami z innymi.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - rozpoczynamy od ćwiczenia, w którym w rytm muzyki poruszamy się sennie, powoli i ciężko – pokazując, co znaczy być przygnębionym;
 - następnie każde dziecko z kawałka dużego materiału próbuje ułożyć miejsce, które odzwierciedla smutek, przygnębienie;
 - kolejno – każde dziecko przybiera pozę, która wskazuje na jego smutek, przygnębienie – pozostali uczestnicy próbują nazywać, określać z jakiego powodu można być smutnym „w taki sposób”.

56. Kropelki życia – zagniewanie

Źródło: Anna Bautsz, Małgorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice, Wydawnictwo Librus, 2005.

Bywa, że nasz Dusza przemienia się w Burzę z błyskawicami i grzmotami!!!! Wszystko w nas wrze i bąbelkuje! Biega w środku nas! Dusza pośpiesznie wtedy, czernieje, marszczy brwi! Jest okrutnie zamknięta w sobie! Zawzięta. Strasznie napięta! Gotowa w każdej chwili zniszczyć wszystko, co stanie jej na drodze. Dusza kopie wtedy, bije, krzyczy, wrzeszczy! Nie potrafi się opanować... Nawet nie chce. Chce jedynie krzyczeć i biegać wszędzie, ponieważ staje się tak ogromnie czarna

i posepna! Jest wtedy okrutnie brzydka! Paskudna, ale pełna energii w sobie! Szczeka zębami i ma zaciśnięte pięści, a przy okazji także serce...

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) doświadczanie emocji złości – jej identyfikacja i rozumienie;
- b) pogłębianie intrapsychicznego rozumienia siebie w obszarze przeżywanych emocji;
- c) umożliwienie podjęcia refleksji nad sposobami radzenia sobie ze złością.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzieci wypisują lub symbolicznie rysują na arkuszach papieru sytuacje, zdarzenia, relacje, które najbardziej wprowadzają ich w zdenerwowanie, zagniewanie, złość;
 - następnie zastanawiając się nad swoim sposobem odreagowywania złości, niszczą ów arkusz papieru w adekwatny sposób (np. drą arkusz ekspresyjnie, silnie, nerwowo lub po cichutku rozrywają na małe kawałeczki lub jedynie delikatnie gniotą arkusz albo składają go na ładne, mniejsze części);
 - kolejnym krokiem dla dzieci jest rozmowa w parach na temat swojego wyrażania złości – jak to robią? jak sobie z nią radzą? jak rozumieją – czy ich sposób wyrażania złości jest pomocny, czy służy ich dobremu samopoczuciu oraz budowaniu dobrych relacji z innymi?;
 - kolejne zadanie polega na skonstruowaniu z arkusza zawierającego opisane sytuacje zagniewania swego rodzaju pozytywne przesłanie dla drugiego człowieka – dzieci mają zastanowić się, co mogą zrobić z tym arkuszem, by był on symbolicznym, pozytywnym komunikatem skierowanym do innej osoby? (np. być może trzeba go posklejać i napisać coś na nim „przepraszam, kocham cię” lub być może trzeba

- ładnie złożony arkusz otworzyć i powiedzieć prawdę, o uczuciach, itp. – w zależności od tego, co przygotowali uczestnicy);
- jeżeli uczestnicy są starsi, pracy powinna towarzyszyć rozmowa w małych grupach lub komentarz prowadzącej i jej prowadzenie dla małych dzieci.

57. Kropelki życia – empatia i zrozumienie

Źródło: Anna Bautsz, Małgorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcia.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice, Wydawnictwo Librus, 2005.

Nasze Dusze nie są same na świecie. Często spotykają się z innymi Duszami – zazwyczaj, gdy patrzymy komuś w oczy. Bywa, że inna Dusza bardzo cierpi, płacze – często niewidzialnymi łzami. Wtedy poza łzami, które pomimo ich niewidoczności czasami można zauważyć, docierają do nas przezroczyste, delikatne drgnienia Tamtej Duszy. Wiemy wtedy bardzo dobrze, jaki ból Tamta przeżywa. Rozumiemy go i znamy dobrze.

Wiemy, jak to jest. Delikatne drgnienia płaczu i cierpienia Innej Duszy dotykają naszego serca. Zazwyczaj wiemy wtedy, co należy zrobić...

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) umożliwienie dzieciom przeżycia pozytywnych emocji w nawiązywanych relacjach grupowych;
- b) umożliwienie każdemu dziecku doświadczenia bycia ważnym w grupie poprzez indywidualne odniesienie do jego przeżyć;
- c) kreowanie atmosfery współodczuwania w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:

- dzieci w parach stają naprzeciw siebie;
- jeden z uczestników pokazuje dłonią ekspresyjny wyraz danej, niżej zamieszczonej sytuacji, którą wywołuje prowadzący:
 - najpiękniejszy dzień w życiu...;
 - to, co najbardziej boli...;
 - nie mogę znieść tego, gdy...;
 - tak trudno zrozumieć dlaczego...;
 - moje największe pragnienie serca...
- druga osoba z pary, stojąca naprzeciw osoby pokazującej, powtórza gest, który widzi, podąża swoją dłonią za osobą pokazującą;
- kolejny krok – wobec powtórnego opisu wyżej wymienionych sytuacji osoba pierwsza w parze znowu pokazuje swój ekspresyjny wyraz tej sytuacji, natomiast osoba druga, znając już gesty osoby pokazującej, próbuje odpowiedzieć adekwatnie do sytuacji gestem pomocy, gestem pocieszenia, gestem wspierającym;
- po zakończeniu ćwiczenia obie osoby z pary spisują swoje przeżycia i wrażenia z tego zadania;
- następuje zmiana w parach – role się odwracają;
- dzieci znowu spisują swoje przeżycia i wrażenia z zadania;
- następnie każda osoba porównuje, czy przeżycia i wrażenia w obu rolach były dla każdej osoby podobne czy różne.

58. Kropelki życia – radość w relacji

Źródło: Anna Bautsz, Magorzata Piworowicz:

O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny.

W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcia.*

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2005.

Wtedy to chce się żyć! Wtedy to dopiero jest pięknie! Dusze pełne kolorów, pełne słońca i ciepła w sobie! Skaczą, Tańczą, kołysz się, fru-
wają! Przepelnione są złotem, zielenią i błękitem!!! Szybują wśród chmur!
Kołysz się wśród gałęzi! Śpiewają radośnie! Ich głosy – cudnie brzmiące,
lekkie, świeże – wznoszą się wysoko, hen do góry!!! Do nieba! Do gwiazd!
Wśród płasających, śpiewających Dusze pachnie precudownie!

Ten miły, przezroczysty zapach czasem dociera do innych Dusz, które pod wpływem Tamtych – płasających, również zaczynają najpierw nieśmiało się uśmiechać, a potem coraz piękniej, coraz bardziej zwiewnie i lekko, i bardzo błękitnie tańczyć!!! Jest wtedy delikatnie, łagodnie, ciepło i przyjemnie! Nad Duszami – na niebie – nie pokazuje się ani jedna szara, przytłoczona chmura.

Jest przezroczystość! Można z łatwością oddychać i biegać, trzymając się razem za ręce! Czoła są rozchmurzone, buzie uśmiechnięte! Dusze lekkie i szczęśliwe!

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) doświadczanie pozytywnych przeżyć w relacjach interpersonalnych;
- b) rozwijanie w dzieciach potencjału twórczego oraz poczucia aktywnego działania i tworzenia;
- c) umożliwienie każdemu dziecku zaistnienia w grupie poprzez indywidualną ekspozycję swojej pracy;
- d) kreowanie atmosfery życzliwości i wzajemnego docenienia w grupie.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania dzieci:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - dzielimy dzieci na małe grupy;
 - osoby w małych grupach stają w rzędzie, rozciągają wzdłuż tego rzędu przezroczystą folię spożywczą;
 - każde dziecko po kolei rysuje na folii fragment wesołej, śmiesznej historii, kolejne osoby dorysowują dalszy ciąg historii – może dotyczyć ona czytanego opowiadania;
 - kolejnym zadaniem grup jest przygotowanie krótkiej etiudy teatralnej prezentującej stworzoną historijkę;
 - kolejne grupy prezentują swoje minietudy; historyjki powinny być wesołe, radosne, zabawne.

4.5. Biblioterapeutyczne warsztaty otwarte dla dorosłych

59. Szklany Człowiek

Źródło: Beata Krupska: *Szklany Człowiek*.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2005.

Bardzo dawno temu, kiedy góry były jeszcze takie płaskie jak muchomory, siedł sobie na przelaj przez świat Szklany Człowiek. Szklany Człowiek był bardzo duży, bardzo dobry i bardzo mądry. Był taki duży, że czasami głową strącał z nieba jakąś gwiazdę i bardzo się wtedy wstydził. Był taki dobry, że każdego, kogo spotkał, traktował jednakowo i każdemu patrzył prosto w oczy. A taki był mądry, że wiedział wszystko, ale nigdy nie powiedział „ja wiem”. Zawsze mówił „myślę, że tak jest, ale na pewno wiedzieć nie mogę”.

Wędrował Szklany Człowiek na przelaj przez świat, a czasami schodził pod ziemię. Chciał zobaczyć, jak tam jest i chciał również porozmawiać z kretami. Uważał, że krety są bardzo mądre. Trzeba być mądrym, żeby zgodzić się na życie w ciemności. Gdy siedł po ziemi i strącał gwiazdy, gdy siedł i cicho rozbrzmiewał przezroczystą muzyką, ludzie rzucali w niego patykami. Albo kamieniami. Rzucali dlatego, że szklany Człowiek był taki dobry, taki mądry i taki szklany. Ale Szklany Człowiek siedł dalej, tylko czasami strącił gwiazdę i bardzo się tego wstydził.

Ale pewnego dnia, nieszczęsnego, smutnego dnia, ktoś rzucił w niego złym słowem, czarnym i ciężkim. I wtedy stało się nieszczęście. Szklany Człowiek zadzwęczał tak głośno, że gwiazdy się wystraszyły i pochowały w mysich norach, a potem pękł i rozsypał się na miliony maleńkich okruszków szkła. Ale poczekajcie. To jeszcze nie koniec bajki. Teraz zaczęły się dziać dziwne rzeczy. Ludzie nie mieli w kogo rzucać patykami i zaczęli się nudzić. Krety zgłupiały zupełnie, bo nie miały z kim mądrze rozmawiać i zaczęły wychodzić na powierzchnię ziemi, tworząc kretowiska. Tak, tak. Kretowiska pojawiły się na łąkach dopiero wtedy,

gdy krety przestały być mądre. A maleńkie okruchy szkła rozsypały się całym świecie i zaczęły krążyć beładnie to tu, to tam. Były zupełnie bezradne i zagubione, bo nie rozumiały, skąd się wzięły, a już na pewno nie mogły wiedzieć, że są częścią Szklanego Człowieka.

Czasami, bardzo rzadko, co prawda, takie dwa okruszki przypadkowo się spotykają. Przytulają się wtedy do siebie i jest im bardzo, bardzo dobrze. Ale nie jest im dobrze cały czas. Zapytacie pewnie dlaczego. Dlatego, że najczęściej spotykają się dwa różne okruszki. Na przykład okruszek ramienia i okruszek palca. I jest im razem dobrze, ale czują, że każdy z nich jest inny i nie raz aż chce im się płakać.

Czasami spotykają się dwa okruszki jednakowe, na przykład okruszki nosa. O, wtedy to jest już prawie zupełnie dobrze. Są podobne, dobrze się ze sobą czują, więc czegoś więcej potrzeba. Ale i tu pojawia się smutek. Okruszki nie wiedzą, że są okruszkami Szklanego Człowieka i to im bardzo przeszkadza. I chociaż są okruszkami mądrego Szklanego Człowieka to aż takie mądre nie są. Dlatego zawsze, gdy spotkanie przypadkiem mały, szklany okruszek, powiedzcie mu natychmiast, że jest kawałkiem Szklanego człowieka. Okruszkowi będzie wtedy lepiej na świecie i nie będzie mu już tak smutno. Każdy chce przecież wiedzieć skąd się wziął.

A już nigdy nie mówcie nikomu nic złego. Nie wiecie przecież, kto z nas jest Szklanym Człowiekiem.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie zagadnień związanych z takimi emocjami, jak zazdrość, poczucie winy, współczucie;
- b) wskazanie na istotność relacji z innymi na nasze samopoczucie;
- c) umożliwienie doświadczenia, przeżycia zranienia ze strony innych oraz jego wpływu na samopoczucie osoby;
- d) umożliwienie doświadczenia pozytywnych emocji pomiędzy dziećmi w grupie wynikającymi z wzajemnych dobrych relacji, przekazywaniu sobie dobrych słów, komunikatów;
- e) zaznaczenie istotności budowania więzi dla konstruktywnego kształtowania relacji w grupie oraz osobistego rozwoju każdej z osób.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania uczestnicy:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dziać na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - zadanie pierwsze polega na utworzeniu grupowego Szklanego Człowieka w dwóch podgrupach (jedna osoba z podgrupy kładzie się na ziemi, na szarym arkuszu papieru, pozostałe odrysowują jej kontury, następnie wrywają kontury z arkusza, tworząc w ten sposób Szklanego Człowieka);
 - każda osoba odnajduje na postaci Szklanego Człowieka kawałek „swojego” miejsca, w tym wybranym kawałku uzupełnia zdania (pisząc lub rysując) „jestem...”, „martwię się, że...”, „lubię...”, „marzę o...”;
 - ze skrawków papieru, które zostały po wydarcu postaci Szklanego Człowieka, każda osoba tworzy sobie jedną kulkę – „złe słowo”.

60. Szklany Człowiek – warsztat autorstwa prof. Katarzyny Krasoń

Źródło: Beata Krupska: *Szklany Człowiek*.

W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*.

Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2005

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie zagadnień związanych z takimi emocjami, jak zazdrość, poczucie winy, współczucie;
- b) wskazanie na istotność relacji z innymi na nasze samopoczucie;
- c) umożliwienie doświadczenia, przeżycia zranienia ze strony innych oraz jego wpływu na samopoczucie osoby;
- d) umożliwienie doświadczenia pozytywnych emocji pomiędzy uczestnikami w grupie wynikającymi z wzajemnych dobrych relacji, przekazywaniu sobie dobrych słów, komunikatów;

- e) zaznaczenie istotności budowania więzi dla konstruktywnego kształtowania relacji grupie oraz osobistego rozwoju każdej z osób.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania uczestnicy:
- opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
- uczestnicy wspólnie ustalają, jaki był Szklany Człowiek – w jaki sposób on dokończyłby zdania: „jestem...”, „martwię się, że...”, „lubię...”, „marzę o...”;
 - każda grupa prezentuje swojego Szklanego Człowieka;
 - następnie osoby z drugiej podgrupy rzucają w Szklanego Człowieka kulkami – „złymi słowami”, Szklany Człowiek zostaje zniszczony – rozerwany, każda osoba trzyma w ręku kawałek Szklanego Człowieka;
 - z kawałków tych uczestnicy tworzą szklane okruszki – przyklejają je sobie na plecy, na każdym z nich piszemy wspólnie dobre rzeczy, „dobre słowa” o danej osobie.

61. Stawiam znaki na drodze

Źródło: Tadeusz Różewicz: ****Kto mi związał ręce.*

W: Idem: *Rozmowa z księciem.* Warszawa: PIW, 1960.

Kto mi związał ręce
stawiam znaki na drodze
ten oznacza ptaka
ten niebo
ten oznacza ptaka
bez nieba

bez skrzydeł
bez oka
to nie są ręce złożone do lotu

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) poddanie autorefleksji własnego oglądu rzeczywistości;
- b) umożliwienie ekspresji rozumienia metafory literackiej;
- c) stworzenie przestrzeni dzielenia się z innymi własnym rozumieniem metafory zarówno literackiej, jak i tej tworzonej przez Dru-giego.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem opowiadania uczestnicy:
 - opowiadają o tym, jak się dziś czują, w jakim nastroju zaczynają zajęcia;
 - przedstawiają również myśli, jakie mają wokół tego, co może się dzieć na zajęciach.
- b) po przeczytaniu tekstu opowiadania:
 - uczestnicy siadają w małych 5–6-osobowych grupach;
 - każdy uczestnik wybiera jeden kolor kredki;
 - wybranym kolorem uczestnicy malują kolejno: linię, ilustrację z wybranych figur geometrycznych, ilustrację tematyczną dotyczącą ich grupy, ilustrację przedstawiającą temat, jak wolność, „ja” lub inne abstrakcyjne zagadnienie;
 - rysując pierwszy temat: linię, każdy z uczestników rysuje ją wybranym przez siebie kolorem, następnie kartkę przekazuje sąsiadowi z prawej strony – ten dorysowuje na kartce swoją linię, i kolejno ilustracje przekazywane są kolejnym osobom w małej grupie, aż kartki dotrą do ich właścicieli;
 - kończy tego rodzaju pracę wstępną refleksja każdego z uczestników polegająca na analizie własnych rysunków i stwierdzeniu, co o nim samym „mówią” wybrany przez niego kolor, linie, znaki, symbole, rysunki, które stawia – istotą jest poddanie owych rysunków autorefleksji.

- ♦ po przeczytaniu tekstu:
 - ▷ podobną „procedurę” stosuje się, wykonując ilustracje kolejnych tematów;
 - ▷ każdy z uczestników dzieli wiersz na trzy części zgodnie z własnym uznaniem;
 - ▷ następnie kartkę papieru dzieli na cztery części;
 - ▷ w kolejnych trzech częściach kartki przedstawia za pomocą rysunku metaforycznie części wiersza, które wydzielił;
 - ▷ w czwartej części kartki każdy z uczestników przedstawia za pomocą ilustracji puentę wiersza, jaką w nim odkrył;
 - ▷ następnie uczestnicy zamieniają się rysunkami – dzieląc ponownie drugą kartkę na cztery części, wpisują skojarzenia emocji, nastroju, wydarzeń, nazw, jakie mają, oglądając ilustrację innej osoby;
 - ▷ uczestnicy nawzajem oddają sobie kartki z ilustracjami i komentarzami innej osoby – odczytują, na ile trafnie ich ilustracje zostały zinterpretowane.

62. Dłonie

Źródło: Śliwiak Tadeusz: *Budowanie domu*.

W: Idem: *Wiersze wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1975.

z naszych dłoni otwartych
postawimy dom
w tych czterech ścianach
zamieszkamy razem

w nim wszystkie sprzęty
postawimy na swoim
od słowa do słowa
od deski do deski

z naszych dłoni otwartych
postawimy dom
zamknięty na dwa zamki
dwóch złotych obrączek

Źródło: Różewicz Tadeusz: *Pięć poematów*.
Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1950.

Kiedy odchodzę dalej
Nie zatrzymuj mnie
To jest droga w światło
Ręce
Ze wszystkich stron
Ruchliwe ręce
Rozszarpują mnie i roznoszą
Choć nie ma między nami aniołów

Źródło: Poświatowska Halina: ****W twoich doskonałych palcach*.
W: Eadem: *Jeszcze jedno wspomnienie*.
Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968

W twoich doskonałych palcach jestem tylko drzeniem
Cieniem wiatru pod dotykiem twoich ciepłych ust
Zapach drażni \mówi istniejesz
Roztrąca noc
Niebieskim płonę
Choć mam usta czerwone

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) poddanie autorefleksji własnego oglądu rzeczywistości;
- b) umożliwienie ekspresji rozumienia metafory literackiej;
- c) stworzenie przestrzeni dzielenia się z innymi własnym rozumieniem metafory zarówno literackiej, jak i tej tworzonej przez Dru-giego.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem tekstu:
 - ♦ uczestnicy chodzą po sali, witając się bez słów, ale podając sobie dłonie, spotykając się jedynie wzrokiem, dotykając się plecami czy kolanami, itp.;

- następnie zamykają lub zawiązują oczy i chodząc po sali, dotykają dłoni innych uczestników, próbując je poznać – towarzyszy temu muzyka.
- b) po przeczytaniu tekstu:
- uczestnicy dzielą się na trzy grupy;
 - każda grupa losuje jeden z wierszy;
 - za pomocą rekwizytów, takich jak: papier, chusty, pudełka, ozdoby, włóczka, wstążki i inne, oraz dłoni samych uczestników, grupa tworzy etiudę prezentującą treść wiersza – jego znaczenie, odczytanie metafory;
 - każda grupa kolejno przedstawia stworzoną przez siebie etiudę, pozostali uczestnicy odgadują, jaka jest treść prezentowanego utworu, o czym opowiada.

63. Lo-Sun

Źródło: Alida Gersie, Nancy King: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rustecka. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady, 1999.

Lo-Sun był ślepyim chłopcem, którego ojciec wyrzucił z domu, uważając za bezużytecznego. Żeby zarobić na życie, on i jego suka Fan udali się do miasta, gdzie na rogu ulic pokazywali sztuczki. Z kijem ślepcy Lo-Sun potrafił poruszać się po mieście prawie tak szybko, jakby widział. Sypiali, gdzie mogli, a ludzie często byli dla nich mili, gdyż chłopiec i pies okazywali wszystkim przyjaźń.

Pewnej nocy Lo-Sunowi przyśniło się, że jakiś głos obiecuje wyleczyć jego ślepotę. Lo-Sun zapytał: – Co muszę zrobić, żeby odzyskać wzrok? Głos odparł: – Za każdym razem, gdy zrobisz dobry uczynek, bez względu na to jak mały, odrobina światła wejdzie w twoje oczy. Jeśli będziesz konsekwentny, w końcu odzyskasz wzrok. Lecz jeśli któregoś dnia postąpisz niegodnie, twoje oczy zacisną się mocno i stracisz dwa razy tyle, ile zyskałeś dzięki dobroci.

Lo-Sun obudził się i poczuł, jak Fan liże go po twarzy. Dzień był ciepły, słońce ogrzewało mu twarz i Lo-Sun poczuł się bardzo szczęś-

liwy. Cały dzień nie potrafił myśleć o niczym innym jak o swoim śnie i marzył, jak to pewnego dnia, gdy już odzyska wzrok, powróci do domu ojca i dowiedzie mu, jaki popełnił błąd. Nagle usłyszał: – Daj monetę ślepcowi. – Lo-Sun roześmiał się i powiedział: – Ja też nie widzę. Biedak odpowiedział: – Ale ja jestem także kaleką. – Bez chwili zastanowienia Lo-Sun oddał człowiekowi swoją jedyną monetę. Nagle ciemności, które znał dotąd, stały się mniej nieprzeniknione. Lo-Sun zrozumiał, że jego sen mówił prawdę.

Tej nocy, gdy leżał w ruinach domu, osłabła z głodu staruszka poprosiła Lo-Suna o okruszek chleba. Gdy go jej ofiarował, znów zauważył, że mrok rozjaśnił się nieco. Do rana on i Fan bardzo zgłodnieli i ruszyli na poszukiwanie jedzenia. Fan złapała tłustą kurę, nie napotkawszy nikogo w pobliżu, Lo-Sun zabrał ją na targ i sprzedał za dobrą cenę. Gdy tylko otrzymał pieniądze, poczuł, jak ciemność powraca. Przepadło to, co zyskał dzięki dwóm dobrym uczynom. Nie zniechęcając się jednak Lo-Sun, wrócił w miejsce, gdzie Fan złapała kurę. Pytał wszystkich, czy ktoś zgubił kurę. Choć nikt nie wiedział, do kogo należała, Lo-Sun i Fan poszli spać głodni. Rano został nagrodzony niewielką poprawą wzroku. W ciągu paru tygodni wzroku Lo-Sun poprawił się na tyle, że zaczął już rozróżniać kształty. Wyobrażał sobie nawet, że widzi zachód słońca. Postanowił oszczędzać każdy zarobiony grosz, żeby kupić parę okularów, które, jak słyszał, mogły jeszcze bardziej poprawić mu wzrok.

Kiedy rozmyślał nad tym, co się stanie, gdy będzie widział, żebrak, któremu już raz dał monetę, znowu poprosił o wsparcie. Lo-Sun odpowiedział: – Nie mam nic, co mógłbym ci dać. Ja też głoduję. – W jednej chwili stracił odzyskany wzrok i znalazł się w całkowitych ciemnościach. Zły na siebie i na świat, usiadł na brzegu wartkiego strumienia. Odgłosy wody pasowały do jego uczuć. Fan, wyczuwając, jaki był nieszczęśliwy, lizała go po twarzy. Lo-Sun objął sukę, z wdzięcznością.

Nagle usłyszał krzyki ludzi: – Człowiek tonie. Na pomoc, człowiek tonie! – Nikt ze świadków nie śmiał skoczyć do wzburzonej wody. Lo-Sun powiedział: – Ja to zrobię. Uratuję tego człowieka i pokażę wszystkim, że ślepy człowiek nie jest wcale bezużyteczny. Ludzie na brzegu próbowali go powstrzymać. – Nie marnuj swojej energii, to tylko żebrak.

Lo-Sun odpart: – Tak jak i ja. Chodź Fan, chodź! – Poprowadził sukę na sam brzeg i popchnął do wody. Suka podpłynęła do tonącego i walczyła dzielnie, by przyciągnąć go na brzeg, lecz prąd był tak silny, że mały pies z trudem dawał sobie radę. Jeden z gapiów przyniósł linę z hakiem i rzucił w stronę tonącego, zaczepiając o ubranie. Fan myślał, że jej praca skończona, wypuściła go i zaczęła płynąć w stronę brzegu. Zbyt jednak osłabła i porwał ją potężny prąd, wciągnął w dół i utopiła się. Lo-Sun zrozumiał, co się stało, z okrzyków smutku stojących obok niego ludzi, i odszedł pełen żalu. Zmęczony, zziębnięty i głodny zapadł w niespokojny sen.

Kiedy się obudził bez Fan, był zrozpaczony. Potem, ku swojemu zdumieniu, jego oczy oślepiło ostre światło porannego słońca. Widział większość rzeczy wokół siebie. Zdał sobie sprawę, że dzięki temu, że poprosił Fan o uratowanie tonącego, odzyskał wzrok, ale czuł, że cena była zbyt wysoka.

Gdy podniósł się, by odejść, podszedł do niego nieznamy: – Chciałbym ci podziękować za uratowanie mi wczoraj życia. – Lo-Sun usłyszał głos i zamart z wrażenia. Człowiekiem, którego pomógł uratować był jego ojciec, który wygnał go z domu. Lo-Sun chciał przekląć tego, który wyrządził mu krzywdę, lecz zamiast tego cichy głos z głębi powiedział: – Wybaczam ci. Mężczyzna objął chłopca i uściśnął mocno, dziękując bogom za ich łaskę. Kiedy Lo-Sun podniósł wzrok i ujrzał tzy ojca, odwzajemnił uścisk. W szczęściu pozwolili, by przeszłość odeszła w zapomnienie. Wtedy to ostatni cień mroku zniknął z oczu Lo-Suna.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie refleksji nad znaczącymi problemami egzystencjalnymi;
- b) wskazanie na znaczenie różnego rodzaju perspektyw w rozumieniu sytuacji własnych i cudzych doświadczeń;
- c) wzbudzenie wrażliwości na doświadczenia intrapersonalne innych osób.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

- a) przed przeczytaniem tekstu:

- uczestnicy dobierają się w pary;
 - w parach nawzajem zawiązują sobie oczy;
 - słuchając muzyki w parach, uczestnicy dotykają swoich dłoni, próbując je poznać i zapamiętać;
 - następnie uczestnicy z wciąż zamkniętymi oczami rozchodzą się po sali;
 - spotykając inne osoby, dotykają ich dłoni, przez chwilę poznają się „rozmawiają w ten sposób”, przechodzą do kolejnych osób;
 - kolejnym zadaniem uczestników jest znalezienie w grupie osoby, z którą byli w parze – nadal mają zamknięte oczy i rozpoznać muszą się bez słów, jedynie dotykając dłoni innych osób;
 - pary, które się odnalazły, siadają wspólnie, trzymając się za ręce, słuchają opowiadania;
- b) po przeczytaniu tekstu:
- każdy z uczestników pisze na kartce w formie pytań refleksje, wątpliwości, jakie budzą się w nim po usłyszeniu opowiadania;
 - następnie w grupach osoby czytają sobie spisane pytania i wybierają jedno (lub formułują po dyskusji jedno zupełnie nowe) pytanie, które w sposób najistotniejszy dla nich podejmuje kwestie zobrazowane w opowiadaniu;
 - pytanie to zostaje zapisane na papierowej łódeczce, którą składa każda grupa;
 - łódeczki każda grupa wkłada do symbolicznego, zrobionego z szala, strumienia;
 - następnie każda z grup wybiera jedną inną niż swoją łódeczkę;
 - odczytuje pytanie na niej zapisane i tworzy etiudę wyrażającą to pytanie oraz drugą etiudę obrazującą odpowiedź, jaką daje grupa na to pytanie;
 - kolejne grupy prezentują swoje „etiudy-pytania”, pozostali uczestnicy odgadują, jak brzmi owo pytanie;
 - następnie po prezentacji „etiudy-pytania” każda grupa przedstawia „etiudę-odpowiedź” – uczestnicy również odgadują jej treść.

64. Twarz

Źródło: Tischner Józef: *Filozofia dramatu*.

Kraków: Wydawnictwo Znak 1998.

Spotykając Drugiego, spotykamy Go w jego twarzy. Twarz znaczy. Nie tak jednak, jak znaczą znaki, symbole, metafory. Co to znaczy być śladem? Twarz, która się objawia mówi. Co mówi? Mówi: „Nie zabijaj”. Innymi słowy nie czyń tego, co możesz uczynić z każdym innym bytem – nie zdepcz, nie podcinaj, nie pożeraj, nie płać odwetem.

Twarz innego stawia nas w krzyżowym punkcie świata. Ten, kto posiada twarz, jest inny. Twarz zawiera w sobie jakiś odbłask idealnego piękna, idealnego dobra, idealnej prawdy. Twarz jest wyższością, jest skonkretyzowaną chwałą, niepowtarzalną wzniosłością, wspaniałością człowieka. Zdolna porwać, zachwycić, wnieść ponad prozę świata ku poetyce istnienia. Ale jest ona także kruchością, zagubieniem, krzywdą lub biedą. Są na niej znaki minionych bólów, są miejsca dla bólów przyszłych. To przede wszystkim na twarzy człowieka przemija jego piękno i jego życie. Tutaj ukazuje się ła i umieranie.

Twarz nie jest ani prostym przejawem osobistego zła, ani przejawem osobistego dobra – zła, które człowieka unieszczęśliwia, i dobra, które go uszczęśliwia. Twarz to wyraz egzystencjonalnego ruchu, w którym człowiek stara się usprawiedliwić to, że jest, oddając swe istnienie pod przynoszącemu mu nadzieję dobra. Bo człowiek wierzy: tylko dobro zdolne jest ocalać.

Zamierzenia terapeutyczne:

- a) podjęcie autorefleksji;
- b) przyjrzenie się doświadczeniom zarówno w relacjach z innymi, jak i intrapsychnicznym, które ukształtowały osobowość uczestników;
- c) podjęcie refleksji nad emocjami drżącymi w uczestnikach, a związanymi z ich osobą;
- d) wskazanie na interpersonalny kontekst rozumienia siebie i innych.

Ekspresyjne działania biblioterapeutyczne na kanwie tekstu:

a) przed przeczytaniem tekstu:

- uczestnicy losują karteczki z nazwami części twarzy: „oko”, „usta”, „nos”, „policzek”, „czoło”, „broda”, „ucho”;
- każda osoba rysuje wylosowaną część twarzy, ozdabia ją i wycina z papieru;
- wpisuje również, jaką ważną w relacjach międzyludzkich cechę symbolizować może dana część twarzy oraz jakie istotne doświadczenia intrapsychiczne (wewnętrzne) osoby niesie dana część twarzy w swej symbolice;
- następnie osoby łączą się w grupy, tworząc z kolejnych części całą twarz, towarzyszy temu rozmowa w grupach dotycząca tego, jakie cechy osoby wpisały jako istotne zarówno dla relacji, jak i osobiście dla człowieka.

b) po przeczytaniu tekstu:

- każda osoba zaznacza w tekście fragmenty szczególnie dla niej ważne;
- następnie każda osoba tworzy własną twarz, robiąc jej odcisk z folii aluminiowej;
- na odciśniętej w folii twarzy każda osoba zaznacza w symboliczny sposób to, co kształtowało jej twarz (jej osobę) – jak pisze Tischner „kruchosc, wznioslosc”, to, co dobre, pozytywne, wartościowe, ale i „ból” – to, co trudne, raniące, wymagające uleczenia lub zaakceptowania;
- ukończone twarze uczestnicy rozkładają w różnych miejscach sali, przy każdej twarzy kładą białą, pustą kartkę;
- uczestnicy chodzą po sali, przyglądając się twarzom;
- na pustych kartkach uczestnicy dopisują skojarzenia, jakie budzą w nich stworzone przez pozostałe osoby twarze i symbolicznie umieszczone na nich „doświadczenia twarzy”; wpisane na kartce skojarzenia dana osoba zakrywa, zginając kartkę, tak, by nie sugerować skojarzeń kolejnym osobom;

- każda z osób na zakończenie zapoznaje się ze skojarzeniami napisanymi przez pozostałych uczestników na kartce odnoszącej się do jej twarzy;
- w kręgu można podzielić się doświadczeniami, emocjami, jakie towarzyszyły uczestnikom zarówno w tworzeniu własnej twarzy, jak i odczytywaniu skojarzeń wskazanych przez innych uczestników.

Zakończenie

Czytam zachłannie.

Jakbym pił źródlaną wodę w skwarnej dzień.

Wraca wiara w sens słowa.

ks. Jerzy Szymik: *Z lektur*¹

Słowo i relacja. Słowo w relacji. To ono staje się leczące, kojące. To ono daje zrozumienie, wsparcie, pocieszenie. To ono ostatecznie daje siłę do zmiany, do życia.

Zapraszam w niniejszej publikacji do powrotu do słowa. Słowo pełne znaczeń, wartości obecne jest zarówno w Literaturze pisanej wielką literą, jak i w dobrej relacji terapeutycznej. Z tego połączenia wypływa pełna definicja biblioterapii. Koncepcja biblioterapeutyczna opisana w niniejszej publikacji zakłada zaistnienie w tym procesie elementów budowania relacji, przynoszenia rozumienia oraz inspirowania poprzez nie do zmian. Proces biblioterapeutyczny prezentowany przez autorkę zakłada budowanie indywidualnej relacji rozumienia, porozumienia, w której to możliwa staje się poprawa funkcjonowania danej osoby. Pomocną w tej relacji ma stać się literatura – utwory pełne potencjału terapeutycznego otwierają obszary rozumienia samego siebie, Drugiego, świata wartości, osób i zdarzeń. Z kolei im bogatszy jest obszar rozumienia, tym pełniejsza staje się dojrzałość osobowa człowieka. Tego rodzaju działań może również jako wsparcie rozwoju dzieci – podejmować można bowiem w zakresie działań biblioterapeutycznych zagadnienia dotyczące doświadczeń emocjonalnych, doświadczeń w relacjach z innymi, doświadczeń społecznych oraz kwestii związanych z wartościami.

Formuła warsztatów otwartych jest pomocna w konstruowaniu pracy biblioterapeutycznej. Nie zatrzymujemy się bowiem jedynie na zapoznaniu się z tekstem literackim, ale dzięki przeformułowaniu słowa na gest, obraz, działanie, możliwe jest pogłębienie rozumienia usłyszanego utworu. Ponadto dzięki swej otwartości, zaprezentowane w drugiej – praktycznej, części publikacji, warsztaty stwarzają możliwość

¹ Wiersz pochodzi z tomu *Cierpliwość Boga* (Katowice: Księgarnia św. Jacka, 2006).

wieloaspektowego wykorzystania dawanej propozycji. Można oczywiście zrealizować je w całości zgodnie z prezentowanym modulem. Można również skorzystać jedynie z zawartych w propozycji podpowiedzi i zmodyfikować je do potrzeb osób, z którymi aktualnie pracujemy.

Autorce zależało na podkreśleniu znaczenia systematyczności spotkań w pracy biblioterapeutycznej oraz stałości osoby terapeuty w tym procesie. Stałość terapeuty oraz systematyczność spotkań zbliżają bowiem prezentowaną koncepcję biblioterapii do koncepcji *sensu stricto* terapeutycznej, na dalszy plan przekładając znaczenie biblio-edukacyjne tegoż działania. Poza tym autorka pragnęła również zwrócić uwagę na istotną rolę wyboru literatury w doborze tekstów biblioterapeutycznych. Warto, by były one tekstami wartościowymi, głębokimi, posiadającymi spory potencjał terapeutyczny, biorący się z szerokiej metaforyki utworu.

W przedkładanej do rąk czytelników publikacji zwraca autorka uwagę na ogromny potencjał terapeutyczny obecny w literaturze, przestrzegając jednocześnie przed nadużywaniem terminu „biblioterapia”, gdy to odnosi się go jedynie do czytania utworów literackich bez dołączania do tego procesu elementów pracy faktycznie terapeutycznej.

Zapraszam zatem do wspólnego czytania. Czytanie zazwyczaj przemienia się w wędrówkę w głąb odkrywanego literackiego świata. Z kolei dzięki biblioterapii czytanie może również stać się wędrówką w głąb samego siebie. Oby wędrówka ta przynosiła zmianę, by „czytać siebie samego zachłannie, jakby się piło wodę źródlaną w skwarnej dzień”. Niech zarówno słowo czytane, jak i to wypowiedane w relacji przynosi nadzieję na zmianę pomocną i wartościową.

Literatura podmiotu

- ANDERSEN H.CH: *Baśnie*. Przeł. C. NIEWIADOMSKA, A. MICHAŁOWSKA. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg, 2010.
- BAUTSZ A.: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2004.
- BAUTSZ A., PIWOROWICZ M.: *O wrażliwości emocjonalnej – projekt biblioterapeutyczny*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2005.
- GERSIE A., KING N.: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. RUSTECKA. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady, 1999.
- GRIMM W. i J.: *Baśnie braci Grimm*. Tłum. E. PIECUL-KARMIŃSKA. Poznań: Media Rodzina, 2009.
- GRIMM W. i J.: *Baśnie braci Grimm*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1989.
- JASZCZYK A., KOCHANIA B.: *Czarodziejski pyłek, czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*. Kraków: Impuls, 2006.
- JANSSON T.: *Dolina Muminków w listopadzie*. Przeł. T. CHŁAPOWSKA. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2007.
- JANSSON T.: *Opowiadania z Doliny Muminków*. Przeł. I. SZUCH-WYSZOMIRSKA. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.
- JĘDRZEJEWSKA-WRÓBEL R.: *Lucjan, lew jakiego nie było*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005.
- KOTOWSKA K.: *Jeż*. Warszawa: Wydawnictwo Egmont, 2003.
- KRUPSKA B.: *Szklany Człowiek*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. KRASOŃ, B. MAZEPA-DOMAGAŁA. Katowice: Wydawnictwo Librus, 2005.

- MILNE A.A.: *Chatka Puchatka*. Przeł. I. TUWIM. Warszawa: Książka i Wiedza, 1989.
- ORTNER G.: *Bajki na dobry sen*. Warszawa: Świat Książki, 1995.
- ORTNER G.: *Nowe bajki na dobry sen*. Warszawa: Świat Książki, 1996.
- POŚWIATOWSKA H.: ****W twoich doskonałych palcach*. W: EADEM: *Jeszcze jedno wspomnienie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968.
- RÓŻEWICZ T.: ****Kto mi związał ręce*. W: IDEM: *Rozmowa z księciem*. Warszawa: PIW, 1960.
- SEMPE GOŚCINNY R.: *Mikołajek i inne chłopaki*. Przeł. B. GRZEGORZEWSKA. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.
- SEMPE GOŚCINNY R.: *Rekreacje Mikołajka*. Przeł. T. MARKUSZEWICZ, E. STANISZKIS. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1996.
- ŚLIWIAK T.: *Wiersz wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1975.
- TISCHNER J.: *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.

Literatura przedmiotu

- BAKER P.: *Metafory w psychoterapii*. Przeł. J. WĘGRODZKA. Gdańsk: GWP, 1997.
- BAUTSZ-SONTAG A.: *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Wacław Walasek, 2013.
- BETTELHEIM B.: *Cudowne i pożyteczne, czyli o znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa: PZWL, 1985.
- BORECKA I.: *Biblioterapia – nowa szansa książki*. Olsztyn: Wydawnictwa WSP, 1992.
- BORECKA I.: *Biblioterapia: teoria i praktyka: poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2001.
- BORECKA I.: *Z motylem w tle: o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.
- BRETT D.: *Bajki, które leczą*. Przeł. M. TRZEBIATOWSKA. Gdańsk: GWP, 2003.
- CIERPIAŁKOWSKA L., GOŚCINIAK J.: *Współczesna psychoanaliza. Modele konfliktu i deficytu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005.
- GREENSON R.: *Rzeczywista relacja pomiędzy pacjentem i psychoanalitykiem*. [Przedruk z *The Unconscious Today*]. New York: International Universities Press, 1971.

- HEATON J.A.: *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. Przeł. J. BARTOSIK. Gdańsk: GWP, 2005.
- IPPOLDT L., BORECKA I.: *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu czyli Wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław: PPSKAKiB, 1998.
- KĘPIŃSKI A.: *Poznanie chorego*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2013.
- KĘPIŃSKI A.: *Psychopatologia nerwic*. Warszawa: PZWL, 1972.
- KILLINGMO B.: *Psychoanalityczna metoda leczenia. Zasady i pojęcia*. Przeł. J. KUBITSKY. Gdańsk: GWP, 1995.
- KOKOSZKA A., DROZDOWSKI P.: *Wprowadzenie do psychoterapii*. Kraków: Akademia, 1990.
- KONIECZNA E.: *Baśń w literaturze i filmie: rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2005.
- KONIECZNA E.: *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2010.
- KOTTLER J.A.: *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem*. Gdańsk: GWP, 2003.
- KUTTER P.: *Współczesna psychoanaliza*. Gdańsk: GWP, 2000.
- MACLAY D.: *Psychoterapia dzieci*. Przeł. M. GIETKO. Warszawa: PZWL, 1973.
- MARVASTI J.: *Wykorzystywanie metafor, bajek i historyjek w psychoterapii dzieci*. W: *Zabawa w psychoterapii*. Red. H. KADUSON, CH. SCHAEFFER. Tłum. W. KAMPERT. Gdańsk: GWP, 2004.
- MCWILLIAMS N.: *Psychoterapia psychoanalityczna*. Przeł. A. SAWICKA-CHRAPKOWICZ. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2011.
- MOLICKA M.: *Bajki terapeutyczne*. Gdańsk: GWP, 1999.
- MOORE B.E., FINE B.D.: *Słownik psychoanalizy*. Warszawa: Jacek Santorski & CO, 1996.
- PAPUZIŃSKA J.: *Inicjacje Literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP, 1981.
- PAPUZIŃSKA J.: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci*. Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2008.
- POWELL A.: *Kończenie trwa całe życie*. „Group Analysis” 1994, Vol. 27.
- ROGERS C.: *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

- SEINFELD J.: *Interpreting and holding: The paternal and maternal functions of the psychotherapist*. Northvale: Jason Aronson, 1993.
- SĘK H., JAROSZ M.: *Psychoterapia*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. JAROSZ. Warszawa: PZWL, 1978.
- SZULC W.: *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin, 2011.
- SZULC W.: *Arteterapia oparta na wiedzy: wiedza przydatna organizatorom, nauczycielom i uczestnikom arteterapii*. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona, 2014.
- UNGEHEUER-GOŁĄB A.: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2011.
- UNGEHEUER-GOŁĄB A.: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009.
- VOPEL K.W.: *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. Przeł. E. MARTYNA, E. DZIEWIĘCKA. Kielce: Wydawnictwo Jedność, 1999.
- WALEWSKA K.: *Uwagi na temat techniki psychoanalitycznej*. „Dialogi” 2002, nr 1–2.
- WOŹNICZKA-PARUZEL B.: *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al.-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń: UMK, 2002.
- ZYBERT E.B.: *Książka w działalności terapeutycznej: praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 1997.

Literature and Therapy: An Open Workshop

Summary

The publication constitutes a continuation of the previous book by the same author, *Literature and Children's Therapy*. The author reflects on the nature of the bibliotherapeutic work she engages in as a psychologist and psychotherapist. She points to the fundamental elements of the bibliotherapeutic process, i.e. development of a therapeutic relationship, construction of understanding in the therapeutic process, as well as development of the therapeutic change. The author emphasises that bibliotherapy, even though centred around the literary text, has its basis in the therapeutic relationship, and should be, therefore, characterised by regularity and reliability of the bibliotherapeutic sessions as well as the constancy regarding the person of the therapist—one who knows and understands the patient undergoing bibliotherapy. Having established the basic premises regarding the type of therapy which utilises literature as a therapeutic tool, the author presents two types of practices: biblio-educational as well as biblio-therapeutic *sensu stricto*, aiming to clarify the differences between the them.

The first chapter focuses on thorough discussion of the contemporary branches of bibliotherapy. The author attempts a subjective overview and assessment of various texts used in bibliotherapy, including therapeutic tales, children's stories, and fairytales. In the second chapter—crucial to understand the essence of the author's argument—the author presents three aspects of therapeutic work: understanding, relationship, and change. The author not only defines and discusses these aspects, but also emphasises their importance for the overall effectiveness of therapeutic work. In the third chapter, the author's focus shifts to the way in which the general therapeutic guidelines can be applied to bibliotherapy. Thus, she explains the ways in which understanding, relationship and change all constitute vital parts of the bibliotherapeutic process. The publication contains also a practical part—in chapter four, the author proposes the idea of bibliotherapeutic open workshops. The form of the open workshop is based upon the principles of intersemiotic translation. This process is explained and presented in the publication on the basis of a sample outline of such an open workshop, aimed both at children as well as adults.

The publication is best characterised by its twofold focus: first, on the theoretical framework of contemporary bibliotherapy; and second, on the practical

application of these principles of bibliotherapy, based upon the author's own experience in her therapeutic work with patients. The book is recommended to both those who practice bibliotherapy in their professional capacity, as well as all those who are simply interested in bibliotherapy.

Littérature dans la thérapie – ateliers ouverts

Résumé

La publication constitue la suite du livre précédent de l'auteure intitulé *Littérature dans la thérapie des enfants*. L'auteure soumet à la réflexion le travail bibliothérapeutique dont elle s'occupe comme psychologue et psychothérapeute. Elle montre les éléments principaux du processus bibliothérapeutique auxquels appartiennent la formation de la relation thérapeutique, la construction de la compréhension durant le processus thérapeutique et la formation du changement thérapeutique. L'auteure souligne que les activités bibliothérapeutiques – bien que concentrées autour d'un texte littéraire – reposent sur la relation thérapeutique, et par conséquent la régularité des rencontres thérapeutiques ainsi que la participation du même psychothérapeute durant tout le processus, c'est-à-dire la personne qui connaît et comprend le patient envers lequel elle dirige ses activités bibliothérapeutiques, devraient constituer la formule clé de ces activités. À la lumière du principe formulé de cette façon et concernant le travail thérapeutique qui base sur l'application des textes littéraires, l'auteure présente les activités bibliéducatives et bibliothérapeutiques *stricto sensu* tout en montrant les différences qui existent entre elles.

Le premier chapitre de la publication contient la description des champs de la bibliothérapie actuellement pratiquée. L'auteure fait une revue subjective et l'évaluation des textes littéraires utilisés dans le travail bibliothérapeutique tels que fables thérapeutiques, récits pour les enfants et contes. Dans le deuxième chapitre – fondamental pour l'essence des réflexions bibliothérapeutiques de l'auteure –, on a présenté trois perspectives du travail thérapeutique : la compréhension, la relation et le changement. L'auteure ne se limite pas à décrire et présenter ces perspectives, mais en plus, elle montre leur importance pour la qualité du travail thérapeutique. Dans le troisième chapitre, l'auteure transpose dans le processus bibliothérapeutique les principes se référant à la thérapie en tant que telle ; elle présente alors comment la compréhension, la relation et le changement s'inscrivent dans le processus bibliothérapeutique. La publication remise aux lecteurs contient également une partie pratique, c'est-à-dire le quatrième chapitre où l'auteure présente quelques propositions des ateliers ouverts concernant la bibliothérapie. La formule des ateliers ouverts repose sur la traduction intersémiotique. Ce processus est décrit et présenté dans la publi-

cation sous forme des ateliers qui servent d'exemples et qui sont destinés aussi bien aux enfants qu'aux personnes adultes.

La publication comprend des réflexions théoriques sur la bibliothérapie actuellement pratiquée et une présentation des propositions pratiques des réalisations bibliothérapeutiques basées sur l'expérience de l'auteure dans son travail avec des patients durant le processus thérapeutique. Elle est dédiée aux personnes s'occupant professionnellement de la thérapie des enfants ainsi qu'à tous ceux qui s'intéressent à la bibliothérapie.





CENA 20 ZL
(+VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-759-3